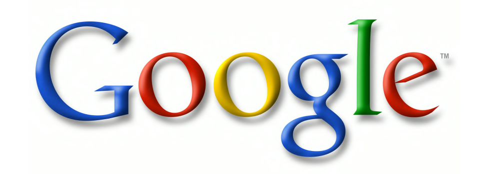
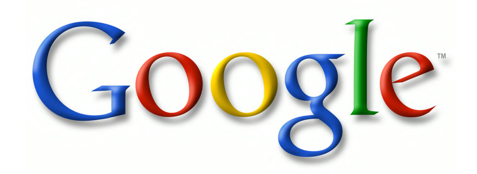
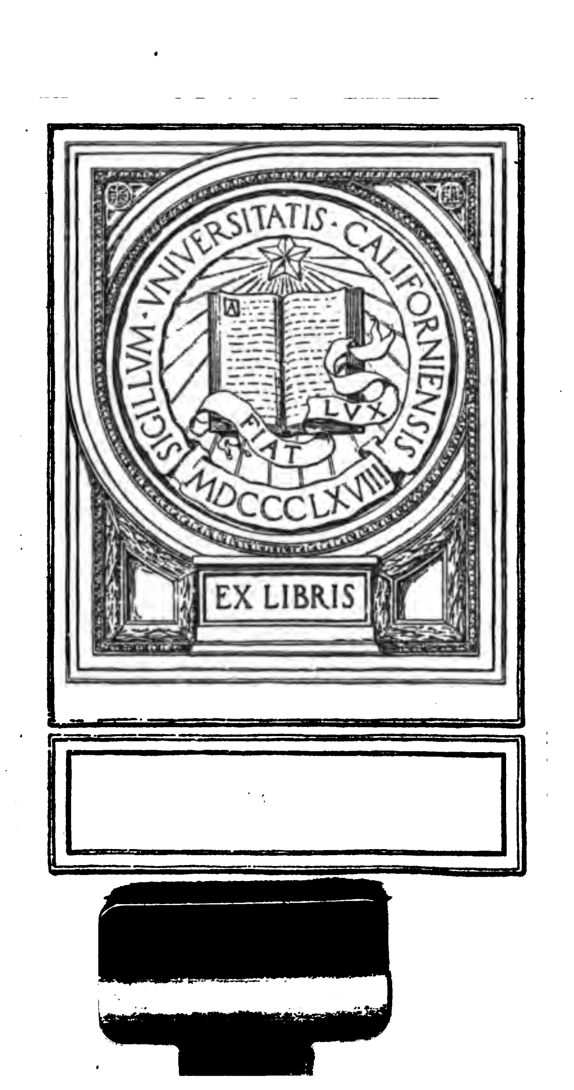



Google

Dr. Gerhard Budde

Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)


SIGILLVM·VNIVERSITATIS·CALIFORNIENSIS
LVX
FIAT
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS

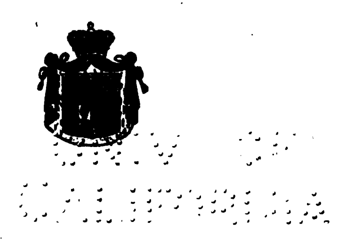
Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit.

Von

Dr. phil. **Gerhard Budde,**
Professor am Ratsgymnasium, vorm. Lyzeum, und Privatdozent an der Kgl. Techn. Hochschule in Hannover.

Zweite, vielfach veränderte und wesentlich erweiterte Auflage.

Motto: **»Wir glauben an den Fortschritt der Menschheit auf Grund bleibender idealer Werte. In ihnen verankern wir unser Erziehungsziel.«**
(W. Rein in Jena.)



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1912

Dem hervorragenden und begeisterten Vorkämpfer eines neuen Idealismus,

Herrn Geh. Hofrat Univ.-Professor

Dr. Rudolf Eucken in Jena,

in aufrichtigster Verehrung und freundschaftlicher Gesinnung

zugeeignet.

Vorwort zur ersten Auflage.

Daß seit geraumer Zeit eine starke Wandlung des Bildungsideals vor sich geht, wird immer mehr offenbar. Im folgenden soll dieselbe vorwiegend im Hinblick auf die höheren Knabenschulen verfolgt werden. Es sollen die verschiedenen pädagogischen Strömungen, die in unserer Zeit sich gegen das alte Bildungsideal gerichtet haben, kurz charakterisiert und auf ihre Berechtigung hin geprüft werden. Es wird sich dabei ergeben, daß sie alle an einer einseitigen Auffassung des menschlichen Geisteslebens kranken, deshalb zu einseitigen Forderungen kommen und kein einheitliches Bildungsideal ermöglichen. Dieses ist nur aus einer Synthese der verschiedenen Forderungen zu gewinnen. Zu einer solchen Synthese scheint nun der Neuidealismus Rudolf Euckens die Möglichkeit und die Mittel geben zu können, weil er die Einseitigkeit der allgemeinen geistigen Strömungen, aus denen die pädagogischen entsprungen sind, überzeugend nachweist und sichere Wege zu einer Klärung und Zusammenfassung angibt. Deshalb scheint seine Philosophie geeignet und berufen, ein einheitliches neues Bildungsideal, das unserer Zeit entspricht, zu liefern. Wie dieses aussehen wird, und in welcher Weise es in unseren höheren Schulen verwirklicht werden kann, soll in den Schlußkapiteln gezeigt werden.

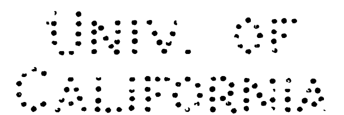
Hannover 1909. **G. Budde.**

Vorwort zur zweiten Auflage.

Die erste Auflage dieser Schrift ist von der Kritik sehr günstig beurteilt worden. Was an Einzelheiten ausgesetzt ist, habe ich in der vorliegenden Neuauflage, soweit es mir bekannt geworden ist und mir berechtigt erschien, berücksichtigt. Durch Streichung bezw. Hineinarbeitung von Zitaten in den Text, straffere stilistische Zusammenziehung und Abfeilen von mit untergelaufenen sprachlichen Inkorrektheiten usw. glaube ich der ganzen Darstellung eine größere Abrundung und Glätte gegeben und dadurch die Lektüre des Buches erleichtert zu haben. Einzelne Kapitel sind unter Berücksichtigung neu erschienener Schriften (ich nenne nur Eucken, Können wir noch Christen sein?, Paulsen, Pädagogik, Lietz, Die deutsche Nationalschule, Graf, Schülerjahre) wesentlich erweitert worden. Das gilt vor allem von den Abschnitten am Anfang und Ende des Buches, die das alte und das neue Bildungsideal in der Schule behandeln, trifft aber auch mit zu für die Charakteristik der geistigen Strömungen der Gegenwart, besonders für die des Neuidealismus Euckens. In diesem Kapitel habe ich auf Grund von Euckens neuester Schrift »Können wir noch Christen sein?« besonders seine Stellung zum Christentum eingehender dargelegt und daraus später in einer anderen Erweiterung die Konsequenzen für den Religionsunterricht gezogen. Auch habe ich mich bemüht, soweit es möglich war, die Gedanken so zu verallgemeinern, daß sie nicht bloß mehr die höheren Knabenschulen, sondern überhaupt die Schule betreffen und dadurch Interesse für die Lehrer aller Kategorien gewinnen. Möge sich das Buch in dem neuen Gewande zu den alten Freunden, deren es, wie die Notwendigkeit dieser Neuauflage beweist, schnell eine erfreuliche Anzahl gefunden hat, immer mehr neue erwerben.

Hannover 1912. **G. Budde.**

Inhalt.



I. Das alte Bildungsideal.

Das Bildungsideal, das unsere Schulen, besonders unsere höheren Schulen nunmehr fast seit einem Jahrhundert beherrscht, ist in erster Linie charakterisiert durch das Streben nach einer möglichst intensiven Bildung des Intellekts, d. h. des Verstandes und des Gedächtnisses. Phantasie, Gemüt und Wille kommen nur nebensächlich in Frage. Intellektualismus und Universalismus sind seine beiden Hauptprogrammpunkte. Es gilt, den Verstand zu möglichst scharfem logischen Denken auszubilden und so eine logisch-formale Bildung zu geben, von der angenommen wird, daß sie den, der sie besitzt, befähigen wird, auf jedem Gebiet geistiger Betätigung Tüchtiges zu leisten, und die deshalb jeder Staatsbürger, der eine höhere Beamtenstellung einnehmen will, besitzen muß, ebenso wie es für jeden solchen Staatsbürger erforderlich ist, daß er in den verschiedenen Schulfächern eine bestimmte Menge positiven Gedächtniswissens nachgewiesen haben muß.

Der Intellektualismus und der Universalismus sind aus kulturhistorischen Zeitströmungen geboren. Der Intellektualismus ist ein Kind der Hegelschen Philosophie, die das ganze Leben in reines Denken auflöste. Für Hegel ist der ganze Lebensprozeß in erster Linie eine Sache der geistigen Kraft, nicht der moralischen Gesinnung, er verwandelt die ganze Wirklichkeit in ein Gewebe logischer Beziehungen, so daß das seelische Innenleben keine Berücksichtigung finden kann. »Es steht in schroffem Widerspruche mit diesen Hauptzügen, wenn trotzdem ein Reich der Gesinnung, eine seelische Tiefe, ein Gebiet ethischer Werte anerkannt wird; in Wahrheit müßte alles derartige vor jenem logischen Getriebe verschwinden; so ganz müßte unser Sein darin aufgehen, daß für irgend welches Erleben des Prozesses, für eine Verwandlung in Tat und Eigenbesitz nicht der mindeste Platz bliebe. Der Fortgang des Denkprozesses müßte also mehr und mehr alles Innenleben verzehren und den Menschen in ein willenloses Werkzeug eines intellektuellen Kulturprozesses verwandeln. Eine solche

Tendenz wirkt in Wahrheit bei Hegel; soweit sie Boden gewinnt, siegt die leere Form, die Abstraktion, die Seelenlosigkeit.« Man weiß, wie groß der Einfluß Hegels auf die Gebildeten seiner Zeit war. In seiner eigentlichen Ruhmeszeit, die man von 1818—31 rechnet, war er »eine Art philosophischer Diktator Deutschlands« und seine Philosophie zur Zeitphilosophie geworden. Und besonders die Philologen, die in ihm auch einen ehemaligen Gymnasialdirektor verehrten, standen vollständig im Banne seiner Weltanschauung. Ob sie als Direktoren oder Lehrer an den Gymnasien wirkten oder Provinzialschulräte oder Ministerialräte waren, sie waren fast ausnahmslos eingeschworene Hegelianer, die als das Höchste menschlicher Bildung die Kraft des logischen Denkens ansahen. Da braucht es uns nicht zu wundern, daß diese Kreise sich mit aller Macht bemühten, diesem Intellektualismus auch im Unterricht, besonders in dem höheren Unterricht Geltung zu verschaffen, und daß sie deshalb auch als oberstes Ziel dieses Unterrichts das formal-logische Denken proklamierten. Damit war das Bildungsideal der Begründer des Gymnasiums aufgegeben; sie hatten eine Entfaltung aller geistigen und sittlichen Kräfte als Erziehungsziel im Auge gehabt, nicht bloß eine Ausbildung des Intellekts. Sie hatten keine Geistesdressur gewollt, wie sie die Hegelianer einführten, sondern Persönlichkeitsbildung. Diese Abwendung von dem neuhumanistischen Bildungsideal machte sich bald am auffallendsten und entschiedensten bemerkbar in dem altsprachlichen Unterricht der Gymnasien, wo, wie wir im folgenden Kapitel sehen werden, die formal bildende Grammatik die Einführung in die antike Gedankenwelt mehr und mehr zurückdrängte; sie griff aber auch auf andere Gebiete über.

Zu diesem Intellektualismus gesellte sich nun bald auch noch der Universalismus, als infolge der veränderten Kulturverhältnisse, der Fortschritte der Naturwissenschaften und der Technik sich gegen den einseitigen Betrieb der alten Sprachen ein immer stärker werdender Widerstand bemerkbar machte, der auch für moderne Disziplinen einen Platz an den Gymnasien verlangte und sich nicht mit der Gründung von Realschulen begnügte. Die leitenden Männer glaubten dem Drängen nachgeben zu müssen, und nun wurde in den verschiedenen Fächern ein bestimmtes, nicht geringes Maß sicherer Einzelkenntnisse verlangt; zu der »formalen Bildung« gesellte sich die »allgemeine Bildung«. »Im Laufe des 19. Jahrhunderts ward von strenger Lebensauffassung, hohen Idealen und der Grundlage blühender wissenschaftlicher Forschung aus mehr und mehr mit allem großer Ernst gemacht, und leicht oder doch wohlgeordnet wohnten nun in den Lehrplänen beieinander die Fach-

aufgaben, während sich hart im beschränkten Raum der jugendlichen Köpfe oder der Gemüter die Lernobjekte zu stoßen begannen, eben mit jener Wirkung einer gewissen Neutralisierung anstatt des harmonischen Vollklangs.« Dies ist die Zeit, wo der Arzt Lorinser seine Stimme erhob gegen die überhandnehmende Überbürdung der Schüler an den Gymnasien. Der Ruf ist bekanntlich bis heute nicht verstummt. Ob er heute noch berechtigt ist, ist wenigstens sehr zweifelhaft, aber damals war ihm wohl kaum die Berechtigung abzuerkennen. »Die Losung, die seinerzeit (um 1835) der Leiter des höheren Unterrichtswesens in Preußen Johannes Schulze ausgab, daß diejenigen zugrunde gehen möchten, die nicht zu dem vollen Maß der ihnen zugedachten Arbeit sich gewillt oder befähigt zeigten, mutet das heutige Geschlecht als Grausamkeit und Verkehrtheit an.« Es mangelt diesem System jegliche Berücksichtigung der individuellen Eigenart der Schüler; es scheint auch sonst das Streben zu herrschen, möglichst alle Eigenart zu unterdrücken und gleichförmig nach einer bestimmten Schablone dressierte Beamte heranzuziehen, deren wertvollste Eigenschaft die absolute Unterwerfung unter den Staatswillen ist.

Ein weiteres Ingredienz dieses Bildungsideals ist eine gewisse Weltferne, ein Abweisen alles die Gegenwart und ihre Bedürfnisse Betreffenden. Münch nennt dies Ingredienz den Transzendentismus dieses Bildungsideals. Ihn verkörperten in früherer Zeit am reinsten die bekannten Professorengestalten, die mit ihrem ganzen Gedankenkreise in den Schriftstellern oder oft in einem Schriftsteller Griechenlands oder Roms lebten und immer erst mit einem gewissen Zwang daran erinnert werden mußten, daß sie in einer andern Welt sich befanden. Sie waren herzensgute, idealgesinnte Männer, aber dem Leben gegenüber hilflos, was sich meistens schon dadurch zeigte, daß die Schüler ihnen auf der Nase tanzten und mitleidslos diese braven Männer mit den tausenderlei Streichen quälten, in denen die jugendliche Phantasie so außerordentlich erfinderisch ist. Den Vertretern des Transzendentismus galt eigentlich nur das Altertum als bildend, alles andere, alle modernen Bildungsmittel fanden vor ihren Augen keine Gnade; wer nicht durch die Schule des Altertums gegangen ist, ist ein Banause, er sei auch wer er sei; so war ihre Ansicht. Aber das Leben erwies sich stärker als diese Ansicht; wir sehen es aus der Gründung der realen Anstalten, die schon frühzeitig einsetzte und die den Anfang einer Entwicklung bezeichnet, deren Ergebnis die im Jahre 1901 erfolgte Gleichstellung der neunstufigen Realanstalten mit den Gymnasien war. Damit ist diese Art des Transzendentismus

definitiv überwunden. Münch bezeichnet als charakteristisch für den Transzendentismus auch eine tiefe und unbedingte Geringschätzung alles sogenannten Utilitarischen. Man ist darin vielfach zu weit gegangen, aber unter dem Einflusse der mancherlei materiellen Zeitströmungen der letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts hat sich das Pendel derartig nach der anderen Seite geschwungen, und sind utilitaristische Bildungsziele dermaßen einseitig auf den Schild erhoben, daß eine Abwehr solcher Bestrebungen durchaus notwendig und zwar nicht »die tiefe und unbedingte Geringschätzung alles Utilitarischen,« wohl aber eine richtige pädagogische Bewertung desselben auch einem neuen Bildungsideal sehr zu empfehlen ist.

Endlich ist noch für das alte Bildungsideal charakteristisch die absulute Gleichgültigkeit gegen die ganze körperliche Entwicklung. Zur Zeit der Freiheitskriege hatte man für sie viel getan und besonders das Turnen eifrig gepflegt. In der darauffolgenden Reaktionszeit aber kümmerte man sich um sie mehr oder weniger gar nicht. Lange Jahre war sogar ein Turnunterricht an den Schulen direkt verboten, weil man befürchtete, daß in diesem Unterricht demagogisch auf die Jugend eingewirkt werde. Erst als Lorinser im Jahre 1836 mit seiner Anklage gegen das Gymnasium hervorgetreten war, trat hierin eine Wandlung ein. Lorinser machte der Schule u. a. den Vorwurf, daß sie durch übergroßen Lernzwang und den Mangel an körperlicher Ausbildung die naturgemäße Entwicklung des jugendlichen Körpers hemme und zu schweren gesundheitlichen Schädigungen den Grund lege. Die Folge dieser Anklage war, daß durch eine Kabinettsordre Friedrich Wilhelms IV. im Jahre 1842 der Turnunterricht als notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung in Preußen anerkannt wurde. Aber trotzdem wurde er vorläufig doch nur fakultativ an den Gymnasien, höheren Stadtschulen und Lehrerseminarien eingeführt. Und es dauerte noch bis in die 60er Jahre, bis sich allgemeine schulhygienische Bestrebungen und damit ein zielbewußtes Hinarbeiten auf eine naturgemäße, gesunde Körperpflege in den Schulen wirksam geltend zu machen begannen. Von da an ertönt's wieder von den verschiedensten Seiten: »Mens sana in corpore sano!«

II. Das alte Bildungsideal in der Schule.

1. In der Methodik des Unterrichts.

In dem Unterricht der Schule, besonders der höheren Schule, gewannen der Intellektualismus und der Universalismus des eben charakterisierten Bildungsideals einen entscheidenden Einfluß, und zwar der Intellektualismus besonders im altsprachlichen und deutschen, aber auch im neusprachlichen, im naturwissenschaftlichen und im Religionsunterricht. Im altsprachlichen Unterricht wurde die griechische und besonders die lateinische Grammatik auf den Thron gehoben und die Schriftstellerlektüre mehr oder weniger in ihren Dienst gestellt. Durch sie vor allem sollte die Kraft des logischen Denkens entwickelt werden, das Hegel über alles gestellt hatte, und daß sie dafür hervorragend tauglich sei, hatte der Meister selbst wiederholt ausgesprochen. Er hatte ausdrücklich als Gymnasialdirektor in Nürnberg darauf hingewiesen, daß man den Wert des grammatischen Studiums gar nicht hoch genug anschlagen könne und es als den Anfang der logischen Bildung ansehen müsse. Durch die grammatische Terminologie lerne man sich in Abstraktionen zu bewegen, und dieses Studium sei als die elementarische Philosophie anzusehen. Die verständige Seite der Sprache ist, so meint er, höher zu schätzen als das materielle Wissen. Das grammatische Erlernen einer alten Sprache ist zugleich anhaltende und unausgesetzte Vernunfttätigkeit, indem hier nicht wie bei der Muttersprache die unreflektierte Gewohnheit die richtige Wortführung herbeiführt, sondern es notwendig ist, den durch den Verstand bestimmten Wert der Redeteile vor Augen zu nehmen und die Regel zu ihrer Verbindung zu Hilfe zu rufen. So findet ein beständiges Subsumieren des Besonderen unter das Allgemeine und Besonderung des Allgemeinen statt, worin ja die Form der Vernunfttätigkeit bestehe. Deshalb hält Hegel das streng grammatische Studium für eins der allgemeinsten und edelsten Bildungsmittel. Die Natur dessen, was in Studienanstalten gelehrt wird, von den ersten grammatischen Bestimmungen an, ist nicht eine Reihe sinnlicher, vereinzelter Erscheinungen, deren jede nur für sich gilt und bloß Gegenstand des Anschauens und Vorstellens oder des Gedächtnisses ist; es handelt sich dabei vielmehr vornehmlich um eine Reihe von Regeln, allgemeinen Bestimmungen, Gedanken und Gesetzen. In diesen erhält die Jugend sogleich etwas, das sie anwenden kann, sowie fortdauernde Stoffe, worauf sie es anwenden kann, Werk-

zeuge und Waffen, sich an dem einzelnen zu versuchen, eine Macht, mit demselben fertig zu werden.

Diese Hegelsche Auffassung von der formal logisch bildenden Kraft besonders der lateinischen Grammatik kam den Altphilologen sehr gelegen. Mit ihr konnten sie nun auch für die Zukunft die Zentralstellung dieses Fachs im Organismus der Gymnasien verteidigen, trotzdem das Lateinische aufgehört hatte, Verkehrs- oder Gelehrtensprache zu sein. Jetzt ergab sich diese Zentralstellung naturgemäß aus der von keinem Geringeren als Hegel vertretenen Anschauung, daß die lateinische Grammatik das wertvollste Mittel sei, um die Jugend zu richtigem logischen Denken zu erziehen. Ganz konsequent wurde nun auch im lateinischen Unterricht von unten bis oben die Grammatik zur Hauptsache gemacht, und im griechischen Unterricht war es lange Zeit nicht wesentlich anders. Grammatische mündliche und schriftliche Übungen bildeten den Kern des ganzen altsprachlichen Unterrichts, und seine Krone war neben dem Aufsatz vor allem ein grammatisch und stilistisch tadelloses Skriptum. Damit ein solches in der Prima und im Abiturientenexamen erzielt werde, wurden Vorübungen dazu in Gestalt von Extemporalien auf allen Stufen viel und oft angestellt, und sie gaben dem Lehrer, so nahm man irrtümlicherweise an, einen sicheren Maßstab nicht nur für die Kenntnisse des Schülers im Lateinischen und Griechischen, sondern überhaupt für seine geistige Begabung. Daß das Extemporale diese Bedeutung gewinnen konnte, ist ein Beweis für den Mangel an allgemeiner pädagogischer Einsicht, der bei den Gymnasiallehrern dieser Zeit im allgemeinen sich zeigt. Wie groß die Bedeutung, die das Extemporale gewann, war, erkennt man am besten daraus, daß wir unter der in damaliger Zeit inaugurierten Extemporalemißwirtschaft noch bis vor kurzem vielfach arg litten, und durch sie Eltern und Schülern die Schule verekelt wurde. Das wurde wieder schlimmer, seitdem die lateinische Grammatik durch die Lehrpläne von 1901 auch auf der Oberstufe wieder in ihre alten Rechte eingesetzt ist. Seitdem herrschte wieder im lateinischen Unterricht ein Skriptionismus, der schon in der Sexta sich den Forderungen einer psychologisch verfahrenden Pädagogik außerordentlich hemmend entgegenstellt. Und dabei glaubt heutzutage außer einem bestimmten Kreis von Altphilologen kein gebildeter Mensch mehr an die alleinseligmachende formale logische Kraft der lateinischen Grammatik; und weil man daran nicht mehr glauben kann, so war man mit Recht doppelt erbittert über die unsägliche Quälerei, der man einzig einer alten Tradition zu Liebe die Schüler durch diese Art von Extemporalien

fortgesetzt aussetzte. Dieser Skriptionismus ist ein Stück eines veralteten und überwundenen Bildungsideals, das wie eine schwere Last eine gesunde Weiterentwicklung der höheren Schulen gefährlich hemmt, um so mehr,' weil er vom Lateinischen aus auch auf die anderen Unterrichtsfächer übergegriffen hat. Läßt man doch hie und da auch heute noch sogar Geschichts-, Geographie- und Naturgeschichtsextemporalien schreiben.

Und deshalb erscheint uns trotz aller Bedenken und Proteste der neuste Extemporaleerlaß des preußischen Kultusministers, der mit diesem System gründlich aufräumt, als der bedeutendste Fortschritt, der seit der letzten Schulreform in der offiziellen Gymnasialpädagogik gemacht worden ist. Es heißt in diesem Erlasse: »Möglichst in jeder Unterrichtsstunde, die für grammatische und stilistische Übungen in den fremden Sprachen angesetzt ist, sind von den Schülern unter Benutzung eines besonderen Heftes einige Sätze zu übersetzen oder, wo freies Nacherzählen geübt werden soll, nach Angabe des Lehrers schriftlich zu formen. Die Behandlung wird sich auf den einzelnen Unterrichtsstufen verschieden gestalten, jedenfalls aber ist in den unteren Klassen der sprachliche Stoff für diese Übungen in derselben Stunde vorher mündlich und unter Benutzung der Wandtafel zu verarbeiten. Die Schüler sind zu sorgfältiger Verbesserung der Fehler anzuhalten, die Hefte sind regelmäßig nachzusehen. Eine Zensierung dieser Übungsarbeiten findet nicht statt. Damit der Lehrer Sicherheit darüber gewinnt, inwieweit die Schüler den durchgenommenen Lehrstoff verstanden und sich angeeignet haben, oder ob einzelne Teile noch weiter mit ihnen durchgearbeitet und befestigt werden müssen, sind in größeren Zeitabschnitten, etwa vier bis sechs Wochen, aus dem bis dahin gewonnenen Sprachmaterial Arbeiten zusammenzustellen. Die Texte sind den Schülern im Zusammenhang zu diktieren oder hektographiert in die Hand zu geben, bei der Bearbeitung ist reichlich Zeit zu gewähren. Der Termin für diese Arbeiten darf nicht vorher angekündigt werden, damit eine besondere Vorbereitung dafür möglichst verhindert wird. In diesen zu zensierenden Klassenarbeiten ist eine Häufung grammatischer Schwierigkeiten und absonderlicher Wendungen und Konstruktionen zu vermeiden. Wenn der Schüler den vom Lehrer beabsichtigten Ausdruck nicht trifft, aber einen solchen, der sich im Sinne der fremden Sprache rechtfertigen läßt, so ist ihm deshalb kein Fehler anzurechnen. Bemerkt der Lehrer bei der Korrektur, daß ein erheblicher Teil, etwa ein Viertel der Arbeiten der Klasse geringer als

genügend ausgefallen ist, so hat er von der Zensierung dieser sämtlichen Arbeiten abzusehen. Die schriftlichen Klassenarbeiten im Rechnen und in der Mathematik sowie die orthographischen und stilistischen deutschen Klassenübungen auf der unteren und mittleren Stufe sind in entsprechender Weise zu behandeln.« Man hätte meiner Meinung nach diese Übungsarbeiten nicht auch auf den deutschen Unterricht der Mittelstufe ausdehnen sollen; in der Tertia des Gymnasiums, in der unglaublicherweise der Muttersprache wöchentlich im ganzen 2 Stunden gewidmet werden, ist für sie durchaus keine Zeit vorhanden. Für den fremdsprachlichen Unterricht ist der ministerielle Erlaß ausgezeichnet. Er erfüllt alle die Forderungen, die ich bereits im Jahre 1906 in meiner Schrift »Zur Reform ,der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten« aufgestellt und in Schriften und Aufsätzen auch später immer wieder vertreten habe. Aber der Erlaß kann natürlich nur zur gewünschten Wirkung gelangen, wenn er auch wirklich in dem Sinne, wie er gemeint ist, ausgeführt wird. Besonders wird darauf zu achten sein, daß die Übungsarbeiten nicht doch wieder zu Prüfungsarbeiten gemacht werden und so die Zahl der Extemporalien noch vermehrt wird. Die Stelle in dem Erlaß, die sich mit diesen Übungsarbeiten beschäftigt, hat, wie ich von Anfang an hervorgehoben habe, keine glückliche Fassung erhalten. Sie kann nach dem Wortlaut so ausgelegt werden, daß der Lehrer nach jeder Stunde, in der eine Übungsarbeit angefertigt ist, die Hefte mitnimmt, mit roter Tinte die Fehler anstreicht und nur keine Nummer unter die Arbeit setzt. Diese schreibt er sich dann aber wahrscheinlich in sein Notizbuch und sagt womöglich auch den Schülern, daß er dies tut. Damit werden aber diese Übungsarbeiten sofort wieder zu Extemporalien alten Stils, und dann ist der Extemporalebetrieb nicht eingeschränkt, wie es der Minister will, sondern noch ganz bedeutend erweitert. Daß diese Gefahr besteht und sogar schon zur Wirklichkeit geworden ist, beweist ein im Februarheft des Jahrgangs 1912 der »Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik« veröffentlichter Brief, den ein Gymnasialprofessor an Herrn Universitätsprofessor Dr. W. Rein in Jena geschrieben hat und der folgendermaßen lautet: »Zu Ihrem geschätzten Artikel im ‚Tag' über das ‚Extemporale' möchte ich mir eine Bemerkung erlauben, und zwar im Interesse der von Ihnen so freimütig vertretenen guten Sache. Sie sagen: ‚Leider ist ihm eine Hintertür offengehalten worden' — — — und meinen damit die allmonatlichen Arbeiten. Soweit meine Beobachtungen reichen, gilt das sogar — jetzt, wo es sich um die Ausführung des Erlasses handelt — von den

täglichen Übungsarbeiten, die an die Stelle der Extemporalien treten sollten. Diese Arbeiten werden nämlich von der Mehrzahl der Lehrer — soweit mir das Verfahren bekannt ist — genau wie Extemporalien behandelt — trotz der genauen Vorschriften. Es ist, als wenn die Philologen sich davon auch mit bestem Willen nicht freimachen können. Nämlich ganz wie bisher werden diese Arbeiten nach Anfertigung eingesammelt, zu Hause vom Lehrer korrigiert, in der nächsten Stunde zurückgegeben und dann dort vom Schüler verbessert. Das einzige, was diese Arbeiten von dem bisherigen Extemporale unterscheidet, ist, daß die Urteile nicht darunter geschrieben werden. Zensiert werden sie natürlich; wenigstens hat der Schüler das Bewußtsein, bei dieser Art Übungsarbeit gleichzeitig geprüft zu werden. Ich glaube nicht, daß dies Verfahren im Sinne des Ministers ist, und habe vergeblich meine Gründe dagegen geltend gemacht. Mich persönlich geht die Sache — da ich Mathematiker bin — nicht so sehr an; ich glaubte aber, es würde Sie interessieren, von dieser Art Ausführung des Erlasses Kenntnis zu erhalten. Ich möchte allerdings nicht den Eindruck erwecken, als hätte ich meine Kollegen denunzieren wollen, und bitte deswegen um eine gewisse Diskretion. Es ist nur ein höheres Interesse, wenn ich Ihre Aufmerksamkeit auf diesen Sachverhalt lenke. Die Diskussion über Sinn und Ausführung des Erlasses wird in der pädagogischen Presse wohl bald einsetzen, so daß Material zur Beurteilung auch in der Öffentlichkeit vorliegen wird. Für mich muß ich sagen, daß wir jetzt nicht alle 8 oder 14 Tage ein Extemporale haben, sondern täglich.«

Es wird Sache der Direktoren und Revisoren sein, dafür zu sorgen, daß nicht durch eine so unverständige, der Gesamttendenz des Ministerialerlasses geradezu ins Gesicht schlagende Interpretation der sich auf die Übungsarbeiten beziehenden Stelle die Wirkung der Verfügung illusorisch gemacht oder vielmehr direkt in das Gegenteil dessen verkehrt wird, was vom Minister beabsichtigt ist. Alle Hintertüren müssen sorgfältig verrammelt und es darf in keiner Weise geduldet werden, daß der von wahrhaft pädagogischem Geist erfüllte Erlaß hie und da wieder traditionellen philologischen Liebhabereien geopfert wird. Jeder, der vorurteilslos das Schulleben in Anstalten, in denen der Extemporaleerlaß tatsächlich im Sinne des Ministers durchgeführt wird, beobachtet, wird sofort mit Genugtuung erkennen, daß jetzt eine wohltuende Ruhe in die Schulen und ihren Unterrichtsbetrieb eingezogen ist, seitdem nicht mehr eine Prüfungsarbeit die andere jagt. Den Einwand, daß sie ohne das alte Extemporalesystem die Leistungen der Schüler nicht beurteilen könnten,

werden hoffentlich alle Lehrer recht bald als ein trauriges pädagogisches Armutszeugnis erkennen und ihn im Interesse der pädagogischen Bewertung ihres Standes nicht weiter geltend machen. Auch der andere Einwand, daß durch den Fortfall der Extemporalien der Ernst der Schularbeit leide und ihr Erfolg sich vermindern müsse, kann nur für solche Lehrer Geltung beanspruchen, die nicht imstande sind, die Schüler im mündlichen Unterricht zu ernster, intensiver Arbeit heranzuziehen. Auch mit diesem Einwande spricht man sich deshalb selbst das Urteil.

Von einer Einführung in die Gedankenwelt der Antike konnte in dem alten Schulzeschen Gymnasium keine Rede sein, die Autoren wurden vielmehr auch vorwiegend zu grammatischen Übungen ausgeschlachtet und dadurch den Schülern gründlich verleidet. Deshalb ist die Klage des Prov.-Schulrats Landfermann aus dem Jahre 1855 wohl zu verstehen, daß seit etwa einem Menschenalter nur ganz selten jemand nach der Schulzeit sich noch mit den Klassikern befasse. Die Abstraktionen der Grammatik, die Imitation in den Exerzitien und Kompositionen, die grammatischen und lexilogischen Disquisitionen, die im Anschluß an sie den Schülern geboten waren, hatten ihnen einen unüberwindlichen Widerwillen gegen sie eingeflößt. So konnte der Gymnasialdirektor und spätere Konsistorialrat Dr. Vilmar mit vollem Recht von einem Verwüstungskrieg gegen die Kenntnis der Alten reden, der in den Lehrstunden der Gymnasien geführt werde. Trotzdem aber liest man in Schriften und Aufsätzen altphilologischer Schulmänner dieser Zeit, daß die Gymnasien ihre Schüler in die unvergleichliche Gedankenwelt der Griechen und Römer einführen und ihnen durch den Ideengehalt der Antike eine durch nichts zu ersetzende Bildung gewähren. Das war gegenüber dem tatsächlich herrschenden Lehrverfahren nichts weiter als eine Redensart, und man sieht daraus, was man von solchen allgemeinen Behauptungen, die auch heute noch sich hie und da vorwagen, zu halten hat. Nun haben sich ja ohne Frage diese Verhältnisse gegen frühere Zeiten wesentlich gebessert, aber trotzdem kann nicht geleugnet werden, daß auch jetzt noch, besonders im lateinischen Unterricht, ein grammatischer Formalismus in ungesunder Weise vorherrscht und das Einlesen in die Schriftsteller erschwert. Das wird auch nicht eher anders werden, als bis die grammatischen Übungen aus der Oberstufe entfernt werden. Von angesehenen Altphilologen wird zugegeben, daß die bis dahin erlangten grammatischen Kenntnisse zu einem erfolgreichen Betrieb der Lektüre durchaus ausreichen, und die besonderen Grammatikstunden und Skripta

auf der Oberstufe noch wegen der »formalen Bildung« beizubehalten, ist doch wohl heutzutage, wo nur noch wenige Menschen an diese besondere formale Bildung glauben, nicht mehr angängig. Dieser Betrieb der alten Sprachen hat es nicht zum geringsten Teil mit verschuldet, daß unsere Abiturienten oft so ideenarm sind und einen so auffallenden Mangel an Ausdrucks- und Urteilsfähigkeit bei der Entwicklung von Gedankenzusammenhängen zeigen. Einer einseitigen Intellektbildung zu Liebe bleiben andere viel wertvollere Teile der Persönlichkeit unberücksichtigt.

Im neusprachlichen Unterricht ist durch die neusprachliche Reformbewegung diese Art des Unterrichtsbetriebes endgültig überwunden, denn ich glaube annehmen zu dürfen, daß der alte, dem lateinischen Unterricht entlehnte Grammatismus an keiner Schule auf der Oberstufe mehr zu finden ist. Leider ist hier aber vielfach an seine Stelle ein sprachlicher Utilitarismus getreten, und die Erkenntnis, daß es auch in diesem Unterricht wenigstens auf der Oberstufe vor allem darauf ankommt, durch eine wertvolle Lektüre die aufstrebende Gedankenwelt der Jünglinge zu befruchten und in die richtigen Bahnen zu lenken, und daß die rein praktischen Sprachziele erst in zweiter Linie in Betracht kommen können, scheint erst neuerdings mehr durchzudringen. Es fehlt eben dem gesamten fremdsprachlichen Unterricht noch das klare und sichere Streben, zur Persönlichkeitsbildung beizutragen und sich so mit dem neu aufsteigenden Bildungsideal in Einklang zu setzen.

Besonders stark und schädlich hat dieser Intellektualismus auch auf den deutschen Unterricht in den Schulen eingewirkt, und es ist hier in der Behandlung dichterischer Erzeugnisse eine verstandesmäßige Lehrweise, ein Rationalismus eingerissen, der vielen Schülern auch unsere deutschen Klassiker gründlich verekelt. Man erkennt die Spuren dieses Rationalismus schon aus der Legion von Kommentaren usw., die zu den Werken der Dichter geschrieben sind. Hier sündigen Volksschulen und höhere Schulen gleichmäßig, indem sie viel zu sehr das Verstandesmäßige hervortreten lassen vor dem Gefühlsmäßigen. Auf diese verstandesmäßige Behandlung deutscher Poesie wurde besonders tadelnd und mit scharfen Worten hingewiesen auf dem zweiten Kunsterziehungstage, der Anfang Oktober 1903 in Weimar tagte. Geh. Oberregierungsrat Dr. Waetzoldt fand für den Intellektualismus im deutschen Unterricht bittere Worte. Nach seiner Meinung hat die Behandlung der Poesie in der Schule vor allen Dingen die Gefahr heraufgeführt, das Phantasiebild des Kindes zu zerstören, das Erkennen zu setzen vor das Erfühlen. Er beklagte den öden Formalismus, der über-

wiegend im deutschen Unterricht herrsche, und mit Entrüstung rief er in seinen einleitenden Worten aus: »Darum wollen wir uns hier zusammentun und mithelfen zur Rettung der Poesie aus der Umklammerung der Pedanten, mithelfen, die Phantasie des Kindes zu befreien, der Kunst ihre eigentliche Wirkung auf Seele und Gemüt zu geben, die Ehrfurcht vor dem dichterisch Unergründlichen, das im letzten Grunde jeder Erklärung spottet, im Kinde zu erziehen und ihm eine Lebensfreude zu geben an der Sprachkunst und an ihren Gebilden.« Und weiter sagte dieser bedeutende Schulmann: »Was ist zumeist aus der Poesie geworden? Ein Lesestück, das gewissenhaft methodisch behandelt und ausgeschlachtet, das zerfragt und zerklärt und schließlich auch für den Aufsatz zerkleinert wird. So werden Phantasie und Gefühl des Kindes, wenn nicht der Lehrer selbst ein Stück Künstlernatur hat, lahmgelegt. Das ist der Tod der Stimmung, des Bildes, das führt zur Unfähigkeit, innerlich nachzubilden und nachzuempfinden das, was der Künstler will und warum er schafft; so wird die schöpferische Kraft des Kindes gebunden, so wird auch jener ganze geheimnisvolle Prozeß künstlerischen Gestaltens in eine Gedankenkette aufgelöst, die es sehr oft gar nicht gibt; so wird das Empfundene und Geschaute in einen dialektischen Prozeß verwandelt. Unsere Gewohnheit, immer zu fragen und zu antworten führt uns zu dem Irrtum, daß man durch diesen rein verstandesmäßigen Vorgang das Poetische irgendwie erklären oder nahebringen könne.« Am verkehrtesten macht sich vielfach diese rationalistische Behandlung geltend beim Drama. Nach Waetzold leiden wir in den Schulen an drei Arten von Erklärern. Die erste Art nennt er die »Aufbauarchitekten«; diese wissen ganz genau, wie das Ding zusammengesetzt ist, sie nehmen es künstlich auseinander und zeigen es Szene für Szene auf. »So, jetzt hast du die Teile in deiner Hand, das ist das Kunstwerk!« Aber leider sind das nicht die leidenden und lebenden Gestalten, die der Dichter vor sich gesehen hat und die er vor uns stellen wollte. Die zweite Art bilden die von Matthias treffend »Schuldschnüffler« genannten Interpreten, »die nicht zufrieden sind, bis sie bei dem leidenden Menschen, dem Handelnden und dem Untergehenden, bis sie bei dem Großen und Wertvollen, der vernichtet wird und in dem die Tragik liegt, ganz genau festgestellt haben, wieweit im einzelnen etwa die Schuld geht«. Die dritte Art endlich sind die »Text-Gründlinge«, die sprachliche und antiquarische Einzelheiten aufspießen und durch diese Aufweisungen der Dichtung zu dienen glauben. Diese Interpreten verjagen alle Begeisterung, die

doch gerade das beste ist, was die Poesie mitbringt; sie ertöten die Fähigkeit, sich still zu versenken und zu genießen. Diese rationalistische Verkehrtheit tritt auch darin zutage, daß manche Pädagogen, wie Professor Dr. Diez in seinem Vortrag über den schriftlichen Ausdruck auf dem zweiten Kunsterziehungstag mit Recht hervorhob, in dem poetischen Stoffe, der in der Schule behandelt wird, geradezu das Hauptthema des Aufsatzes sehen. Der poetische Stoff soll gelesen, wieder gelesen, repetiert, deklamiert werden, er ist aber nicht dazu da, daß er zu Aufsätzen verarbeitet wird. Ich glaube nicht, daß es nötig ist, die poetischen Stoffe für die Aufsätze ganz auszuscheiden, aber sicherlich ist es wünschenswert, daß sie weniger zu Aufsätzen ausgeschlachtet werden als es noch vielfach Sitte ist. Am schärfsten sprach sich wohl über den deutschen Schulunterricht Dr. Heinrich Hart aus in seinem Vortrag über das dichterische Kunstwerk in der Schule. Er behauptete, daß er ungefähr alles, was er sich an Kunstfreude nnd Kunstempfinden gewonnen habe, nicht durch die Schule, sondern trotz und gegen die Schule erworben habe. Die Schule erziehe keine Kunstgenießer, sondern Kunstkritiker, Literaturphilologen und vor allem Kunstblasierte, Kunstaburteiler, Kunstverächter. Die Dichtung sei zumeist nichts als Demonstrationsobjekt, sie werde wie ein Versuchskaninchen aufs Holz gespannt und gereckt und gestreckt und viviseziert. Andere Vertreter der Literatur und Kunst wollten, daß das Kunstwerk ausschließlich sich an das Empfinden wenden und deshalb im deutschen Unterricht alles Verstandesmäßige oder auch jegliche ethische Tendenz ausgeschieden werden solle. Damit schießen sie, so berechtigt ihr Widerstand gegen den vielfach herrschenden Schulbetrieb ist, übers Ziel hinaus, und Professor Rudolf Lehmann war auf dem Weimarer Kunsterziehungstage der berufene Mann, um derartige Übertreibungen zurückzuweisen. Er machte mit Recht geltend, daß in den Schulstunden, die der Dichterlektüre gewidmet sind, die allgemeinen Grundlagen der Charakter- und intellektuellen Bildung sehr wesentlich mit berücksichtigt werden müssen. Deshalb ist es unberechtigt, nun jegliche Art verstandesmäßiger Erklärung bei der Behandlung der Poesie auszuschließen. Aber das Wesentliche einer jeden Schulerklärung, ganz gleich auf welcher Stufe, muß sein, daß die Schüler das Kunstwerk, sei es klein oder groß, als ein Ganzes verstehen, erfassen und fühlen lernen, und nur soviel als zu diesem Zwecke erforderlich ist, soll an Erklärungen gegeben werden, nicht weniger, aber auch nicht mehr. Lehmann gibt zu, daß oft im Unterricht viel zu viel erklärt wird und daß der Erklärungsunterricht an

einem allzuweit getriebenen Formalismus leidet. Dieser Formalismus äußert sich auf verschiedene Weise. So tritt er hervor in der Art, wie manchmal Gustav Freytags Technik des Dramas im Unterricht verwendet, ein dramatisches Werk nach dem andern in das Freytagsche Schema für den dramatischen Aufbau hineingepreßt und damit zugunsten der Form der Inhalt geradezu malträtiert wird. Auch tadelte Lehmann die Zergliederungswut mancher Lehrer, die bei der Behandlung von Dichtungen mit römischen und deutschen Zahlen, mit groß und klein a, mit Alpha, Betha usw. operieren und auf diese Weise nicht erklären, sondern auseinanderreißen. Ebenso ist jene Sucht der Übererklärung zu verwerfen, die möglichst viele sachliche Erklärungen an die einzelnen Stellen anschließen zu müssen glaubt und damit einem philologischen Übermaß anheimfällt, das der Sache im höchsten Grade schadet.

Böse Erfahrungen scheint mit dem deutschen Unterricht Münch gemacht zu haben. Wenigstens äußert er sich darüber in der zweiten Auflage seiner Zukunftspädagogik mit einer Schärfe, die man sonst an ihm nicht gewöhnt ist, und die um so beachtenswerter ist, weil das Urteil von einem Manne stammt, der als Direktor und später als Provinzial-Schulrat reichliche Gelegenheit gehabt hat, eigene Beobachtungen an verschiedenen Schulen anzustellen. Man höre: »Aber es ist viel zu kühn, von letzten Resten zu reden; was gegenüber der griechischen und lateinischen Poesie besser geworden ist (und da ist es entschieden besser geworden), damit steht es nun bei unserer eigenen deutschen Poesie um so übler. Durch falsche Schulmeisterei unsere edelsten Dichtungen der Jugend auf Lebenszeit verleidet zu haben — und die Zeugnisse, daß das geschehen ist und geschieht, sind immer lauter und reichlicher geworden — ist eine der schlimmsten Verfehlungen, deren sich ein Jugendlehrer schuldig machen kann, die an wirkliche Sünde ganz nahe grenzt und den Fluch aller Volksfreunde verdient. Übrigens zeigt, wenn man nicht auf unmittelbare Weise Einsicht in diesen Betrieb nehmen kann, die gegenwärtig blühende Literatur der Kommentare zu unsern nationalen Dichtern, zu welchem Grade von Plattheit, Geschwätzigkeit, Nüchternheit, Aufdringlichkeit, Analysiersucht diese Behandlung herabsinken kann. Wenn doch aus der Region der obersten Schulregenten eine grimmige Poseidongestalt sich emporheben und mit wuchtigem Dreizack diese unfugtreibenden Kleingeister scheuchen wollte! Statt all dieser blechernen Weisheit die Kunst eines guten Vortrags mit Liebe zu pflegen, bei Lehrern selbst und Schülern, das wäre das Lobenswerte, dessen bedarf die Schule,

das kann Freudigkeit pflanzen für schöne Kunst überhaupt und übrigens auch eine echtere Erhöhung des Verständnisses bedeuten als das Disponieren, Formulieren, Kommentieren ohne Ende. Wie sehr läßt sich eine solche Pflege guten Vortrags, lebendigen und schönen Lesens und Sprechens in den meisten unserer Schulen vermissen, wie wenig setzen sich im ganzen selbst die Lehrer hier ein höheres Ziel! Wohl tötet der Buchstabe nicht immer, aber er zieht abwärts, wir sind darüber immer in Gefahr, nicht zu voller innerer Anschauung zu gelangen.« So ertönen die Klagen über einen falschen Intellektualismus oder Rationalismus im deutschen Unterricht von allen Ecken und Kanten, nicht zum wenigsten von Leuten, die aus persönlicher Erfahrung wissen müssen, wie es vielfach in diesem Unterricht zugeht.

Eine besonders die Naturwissenschaft betonende realistische Richtung will zwar auch das Anschauungsvermögen, das im sprachlichen Unterricht keine Pflege fand, ausbilden, aber sehr wesentlich ist ihr doch das induktive Erkennen der Naturgesetze, also auch ein intellektueller Prozeß. »Selbst der naturwissenschaftliche Unterricht, der zu neuer Vertiefung und Verfeinerung der Beobachtung führen könnte, strebt wesentlich dahin, durch eine weitgehende Beherrschung der induktiven Denkoperationen die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes auffassen und begreifen zu lehren.«

Ganz besonders schädlich wirkt der unser höheres Schulwesen zu stark beherrschende Intellektualismus im Religionsunterricht. Hier ist vielfach wortmäßige Formulierung, gedächtnismäßige Aneignung eines umfangreichen Memorierstoffes und rein verstandesmäßige Behandlung der erzieherischen Wirkung hinderlich, hier drängt oft das Dogmatische das Ethische in den Hintergrund. Das geschah in besonders gefährlicher Weise in höheren Schulen und Volksschulen um die Mitte des vorigen Jahrhunderts. Die in den 50er Jahren verfaßten berüchtigten Stiehlschen Regulative liefern dafür einen schlagenden Beweis. Sie verlangten, daß die Schüler der Volksschulen 100 bis 150 Geschichten aus dem Alten und Neuen Testamente möglichst wörtlich erzählen könnten; ferner sollten sie wenigstens 30 Kirchenlieder nach alten Texten auswendig lernen. Dazu wurden noch 400 bis 700 Bibelsprüche nach dem Spruchbuche gefordert und zwar oft mit Angabe des Buches, Kapitels und Verses. Außerdem verlangten die Regulative auch noch die Sonntagsevangelien, 60 an der Zahl wenigstens, und schließlich auch noch Gebete, Psalmen und Bußpsalmen. Unter dem Einflusse Hegelscher Anschauungen drang derselbe dogmatische Buchstabengeist auch in den Religionsunterricht der höheren Schulen ein. Hegel verlangt gerade,

daß im Religionsunterricht viel gelernt und das Dogmatische stark betont werden soll, und nach seinen Ansichten wurde der Religionsunterricht gestaltet. Es hat wohl seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts dieser Unterricht an den höheren Schulen eine mehr historische Richtung erhalten als er vorher hatte, aber prinzipiell ist noch heute nicht mit seiner kirchlich dogmatischen Tendenz gebrochen; wir stehen deshalb auch noch heute, und zwar heute mehr denn je, mitten im Kampf um eine Reform des Religionsunterrichts. Auf der Oberstufe sollte, wie Münch verlangt, vor allem die Religion als Geschichte angeschaut und nach ihrer tatsächlichen Macht in den Menschen empfunden werden. »Das nie endende innere Ringen um Gotteserkenntnis und Gottannäherung, um Erhebung über das Bloßmenschliche, um das Emportauchen zu vollerem Licht soll angeschaut, soll nachempfunden werden: das ist ein Stück echtester, höchster Bildung. Dieses stete Ringen gewinnt die jugendlichen Seelen, während das Gefundenhaben, das Fixierthaben, das Überliefern und Auferlegen sie nur bedrückt, lähmt und leicht gleichgültig macht oder zum Widerstand reizt.« Es ist die Frage, ob der Memorierstoff im Religionsunterricht nicht noch mehr eingeschränkt werden kann, als es schon geschehen ist, ebenso wie es zweifelhaft ist, ob bei der Auswahl der zu lernenden Bibelsprüche und Kirchenlieder dem pädagogischen Gesichtspunkt nicht mehr vor dem theologischen der Vorrang eingeräumt werden muß, als es meist geschieht. In bezug auf diesen Punkt richtet Münch ein ernstes Mahnwort an die Religionslehrer: »Ist bei den Kirchenliedern gegen frühere Zeit ein bedeutender Nachlaß des einzuprägenden Quantums erfolgt, so werden doch zumeist die Lieder von dogmatischem Inhalt festgehalten, auch möglichst mit aller Kraßheit des Ausdruckes, wobei das Wohlgefallen der Philologen mit dem der Theologen zusammentrifft und die beliebte Bezeichnung als »Kernlieder« auch den pädagogischen Wert um so voller verbürgen soll. Hier wie bei den einzuprägenden Bibelsprüchen stoßen eben der kirchlich-theologische und der pädagogische Gesichtspunkt hart aufeinander. Um so ernstlicher haben die Pädagogen für ihre Sache zu kämpfen, die die gute Sache so vieler jungen Seelen ist; sie müssen das Gefühl hegen und bewähren, daß in Wahrheit der tiefere Ernst auf ihrer Seite ist. Das Verständliche muß über das dunkel Wortmäßige gehen und vor allem das fruchtbar Lebendige über das formelhaft Konservierte.«

Wir müssen im Religionsunterricht auf die Auffassung Schleiermachers zurückgehen. Nach ihm liegt die Religion weit außer dem Gebiete des Lehrens und Anbildens, und deshalb sollte niemals im

Religionsunterricht das gedächtnismäßige Erlernen überlieferter Formeln und Fassungen zur Hauptsache gemacht werden. Ein Unterricht, der dies zur Hauptsache macht, geht aller wahren religiösen Wirkung verlustig; das hat eine dreihundertjährige Geschichte des Religionsunterrichts nur zu klar erwiesen. »In das Innere einer frommen Seele müßt Ihr Euch versetzen und ihre Begeisterung müßt Ihr suchen zu verstehen«, nur dann gewinnt Ihr selbst und weckt Ihr andern religiöses Leben. »Bei steifen Systematikern, bei seichten Indifferentisten werdet Ihr den Geist einer Religion nicht finden, sondern nur bei denen, die in ihr leben als in ihrem Element. — — — Unsere Meinungen und Lehrsätze können wir andern wohl mitteilen, dazu bedürfen wir nur der Worte, und sie nur der auffassenden und nachbildenden Kraft des Verstandes; aber wir wissen sehr wohl, daß das nur die Schatten unserer religiösen Erregungen sind, und wenn unsere Schüler diese nicht mit uns teilen, so haben sie, auch wenn sie das Mitgeteilte als Gedanken wirklich verstehen, doch daran keinen wahrhaft lohnenden Besitz. — Nur an dem Feuer religiösen Lebens, wie es im Innern der Heroen der Religion und besonders in Jesu Christo brennt, kann sich die gleiche Flamme entzünden.« Diese Worte, die einen flammenden Protest gegen den Intellektualismus und Dogmatismus im Religionsunterricht darstellen, geben zugleich für seine Gestaltung sichere Richtlinien. Sie nehmen die Religion dem Verstande und geben sie dem Herzen zurück, dem sie angehört.

Auch in den andern Unterrichtsfächern ist der gedächtnismäßig anzueignende Lernstoff noch zu umfangreich. Hierin zeigt sich der Universalismus des alten Bildungsideals, der auf allen Gebieten von allen Schülern ein bestimmtes gleiches Maß positiven Wissens verlangt. So erkennt man, wenn man den Gesamtunterricht unserer höheren Knabenschulen, wie er noch heute im allgemeinen zu Recht besteht, überschaut, daß er in seiner Grundtendenz gerichtet ist auf die Ausbildung des Verstandes und des Gedächtnisses; Verstandes- und Wissensbildung ist seine Parole, ganz entsprechend dem Intellektualismus des Hegelschen Bildungsideals.

Dagegen ist in unserer Zeit der andere Fehler dieses Bildungsideals, nämlich der Mangel an Maßnahmen für die körperliche Ausbildung der Schuljugend, völlig beseitigt, und kein vorurteilsloser Beurteiler kann bestreiten, daß die Schulverwaltungen ihr schon seit längerer Zeit die

größte Aufmerksamkeit widmen und immer neue Maßregeln zu ihrer Hebung ergreifen. Wie traurig sticht in diesem Punkte die alte Zeit gegen die Jetztzeit ab. Bis 1832 hatte man gar nicht gewagt, überhaupt einen Turnunterricht in die Schulen einzuführen, weil das Turnen durch die im Verdacht demagogischer Umtriebe stehenden Turnvereine in Verruf gekommen war. Johannes Schulze läßt in seinem aus dem Jahre 1832 stammenden Lehrplan im Gymnasium zwar einen fakultativen Turnunterricht zu, bestreitet aber noch ausdrücklich, daß körperliche Übungen ihrer Natur nach in den Kreis der Gymnasialbildung gehören. Trotzdem will er gestatten, »daß den Schülern bei jedem Gymnasium Gelegenheit zu regelmäßigen körperlichen Übungen unter Aufsicht und Leitung eines Lehrers gegeben und die Teilnahme von der freien Wahl der Schüler und von der Zustimmung der Eltern abhängig gemacht werde«. Das war doch schon ein kleiner Fortschritt. Ein weiterer Fortschritt wurde zwanzig bis dreißig Jahre später durch Ludwig Wiese, einen Nachfolger Schulzes, herbeigeführt. Wie groß dieser Fortschritt gegen früher war, mögen folgende Stellen aus einer Zirkularverfügung beweisen, die Wiese am 10. September 1860 erließ. Nachdem zunächst dem Bedauern Ausdruck gegeben ist, daß bei vielen Lehrern und Schülern noch immer das wünschenswerte Interesse für das Turnen fehle, heißt es weiter: »Andererseits sind aber auch, namentlich durch den Einfluß tüchtig vorgebildeter und in ihrem Fach mit Einsicht und Hingebung arbeitender Turnlehrer bei richtiger Unterstützung seitens der Direktoren und ihrer Kollegen die gymnastischen Übungen auf Gymnasien und sonstigen höheren Unterrichtsanstalten nicht nur ein Gegenstand der allgemeinen Teilnahme und Beteiligung geworden, sondern sie üben auch einen sehr ersprießlichen Einfluß auf die Disziplin, die sittliche Haltung und männliche Erstarkung der Schüler. Auch dem jugendlichen Verständnis kann der Wert einer geordneten, in richtig abgemessener Anstrengung Erholung gewährenden körperlichen Übung, der sich aus derselben ergebenden leiblichen Frische, Gesundheit der Gliedmaßen, Sicherheit in der Anwendung und Beherschung derselben, des durch die Zuverlässigkeit des Körpers erhöhten Mutes und der von derselben getragenen Raschheit und Festigkeit des Entschlusses durch Belehrung und Anschauung klar gemacht werden. Einem qualifizierten Turnlehrer wird es auch nicht schwer fallen, in die Schwimmübungen und andere körperliche Übungen wie das Schlittschuhlaufen diejenige Ordnung und Gemeinsamkeit der Schüler zu bringen, welche den wünschenswerten Zusammenhang mit dem eigentlichen gymnastischen Unterricht

aufrecht erhält. Nach diesen Andeutungen veranlasse ich die Kgl. Provinzial-Schulkollegien, den Betrieb des gymnastischen Unterrichts bei den höheren Unterrichtsanstalten in erneute Anregung zu bringen.« Damit war ein obligatorischer Turnunterricht für die höheren Schulen eingeführt, und zu seiner Förderung und Erweiterung, sowie zu einer allgemeinen Körperpflege auch durch andere hygienische Maßnahmen ist seitdem vieles geschehen und geschieht noch bis heute soviel, daß damit berechtigten Forderungen Genüge getan ist. Übertriebene Wünsche von Sportenthusiasten wird eine besonnene Schulverwaltung weder erfüllen können noch wollen.

2. In der Organisation des Unterrichts.

Der Intellektualismus des alten Bildungsideals tritt auch in der Unterrichtsorganisation noch bis heute hervor. Im Mittelpunkt des Unterrichts, und zwar besonders der Gymnasien, stehen neben der Mathematik die fremden Sprachen, die nach der Ansicht der Begründer dieser Organisation die Scheide sind, in der das Schwert des Geistes steckt. Durch sie soll besonders der Verstand gebildet und eine in allen Sätteln gerecht machende »formale Bildung« übermittelt werden. Deshalb müssen ihnen zu Liebe wichtige Sachgebiete zurücktreten bezw. ganz ausscheiden. In dem Schulzeschen Gymnasium hatte das Lateinische 86, das Griechische 42 und das Französische 6 Wochenstunden, das macht für die fremden Sprachen 134 Wochenstunden, während sich z. B. die Muttersprache mit ihren reichen Literaturschätzen mit 22 Wochenstunden begnügen mußte. Im Laufe der Zeit ist wohl die Stundenzahl für die fremden Sprachen etwas vermindert worden, aber sie haben doch noch immer besonders an den Gymnasien die beherrschende Zentralstellung. Das gilt aber fast ebenso für die Realgymnasien und in verminderter Weise auch für die Oberrealschulen. So kommt es, daß, wenn dringende moderne Forderungen, wie stärkere Betonung des Deutschen, philosophische Unterweisung, staatsbürgerlicher Unterricht, biologischer Unterricht aufgestellt werden, diese immer mit dem Hinweise zurückgewiesen werden, daß für sie keine Zeit da sei. Es ist aber die Frage, ob wir wirklich noch einen so umfangreichen fremdsprachlichen Unterricht nötig haben in einer Zeit, in der die durch die Sprachen als solche erzielte formale Intellektbildung sehr an Wertschätzung eingebüßt hat und in der wir über eine eigene nationale Kultur verfügen, die an reichem wissenschaftlichem und künstlerischem Inhalt keiner andern Kultur nachsteht. Da wird es doch

sehr zweifelhaft, ob wir noch länger fremden Sprachen und Kulturen zu Liebe unsere deutsche Kultur so stiefmütterlich behandeln dürfen als es frühere Zeitperioden getan haben. Das neue Bildungsideal verlangt statt formaler Intellektbildung durch Mathemathik und fremde Sprachen eine Bildung der gesamten jugendlichen Persönlichkeit vor allem aus den Quellen unserer deutschen Kultur, zu der die fremden Kulturen nur ergänzend hinzutreten können und fremde Sprachen nur insoweit, als es die historische Seite der Jugendbildung und unsere gegenwärtige Stellung im internationalen Weltverkehr erforderlich machen. Welche Konsequenzen sich aus solchen veränderten Anschauungen für die Unterrichtsorganisation ergeben, soll im zweiten Teil dieser Schrift gezeigt werden. Hier sei nur erst einmal allgemein hervorgehoben, daß die überlieferte Unterrichtsorganisation dem in unserer Zeit neu aufsteigenden Bildungsideal nicht mehr entspricht wegen der Zentralstellung, die sie den Fremdsprachen gewährt. Sie entspricht ihm aber auch noch in einem andern Punkte nicht.

Es wurde bereits erwähnt, daß die Hegelsche Staatslehre in überspannter Weise alles Individuelle der Staatsidee opferte und so die Persönlichkeit ertötete. Diese Tendenz übertrug sich auch auf die höheren Schulen.

Hegel hebt ausdrücklich hervor, daß die Individualität in der Schule keine Berücksichtigung finden könne, daß der Lehrer gar keine Zeit habe, diese zu studieren und auszubilden; vielmehr müsse der einzelne Geist in der Schule seine Eigenart ablegen und zum Wissen und Walten des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Auch das Talent und Genie könnten in der Schule keine besondere Berücksichtigung verlangen, müßten im Gegenteil, wenn sie nicht verkommen oder in schlechte Originalität ausarten sollten, nach allgemein gültigen Weisen ausgebildet werden. Die Forderung einer individuellen Bildung sei ein leeres, ins Blaue gehende Gerede. So denken auch heute noch manche. Daß es, wie der Direktor Spilleke schon vor etwa 70 Jahren warnend bemerkte, geradezu eine Grausamkeit ist, auf der oberen Stufe der höheren Schulen, wo die Individualität schon bestimmter hervortritt, von einem Schüler, welcher ein entschiedenes Talent für einen Zweig wissenschaftlicher Tätigkeit besitzt, während er in andern nur Geringes leistet, trotzdem dasselbe wie von allen übrigen zu verlangen, daß ein solches Verfahren ferner die notwendige Folge haben muß, auch gehabt hat und noch heute hat, daß, wie auch wieder Spilleke richtig prophezeit hat, sich alles immer mehr abflachen und wahre Originalität und großartige

Erscheinungen in den verschiedenen Gebieten der Literatur und in den höheren praktischen Verhältnissen immer seltener werden, dafür fehlt dieser pädagogischen Richtung scheinbar jedes Verständnis.

Solchen Anschauungen entsprach es, daß von allen Schülern unbekümmert um ihre individuelle Eigenart in allen Fächern ein bestimmtes Maß von Leistungen verlangt wurde; nur so glaubte man gute Staatsbeamten heranziehen zu können. Deshalb von unten bis oben dieselbe starre Organisation der Schule, die auf keine Eigenart Rücksicht nimmt. ‚Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt,' wurde Grundsatz der Schule, der in dem vielen Reglementieren, Verbieten und Gebieten, welches im ganzen 19. Jahrhundert die Schule beeinflußte, zum Ausdruck kam. Viellernen, Vielwissen, allseitige Bildung sollten vermittelt und zur Einheitlichkeit gezwungen werden, Unnatürliches sollte natürlich werden. Dabei mußte eigenartige Entwicklung und eine gesunde und berechtigte Einseitigkeit, welche die Mutter aller tieferen und kraftvollen Bildung ist, vollkommen in die Brüche gehen. Wo das aber geschieht, da wandert die freudige Arbeit aus, und die langweilige, philisterhafte und freudlose, rein stundenplanmäßige Normaltätigkeit zieht ein.« (Matthias.) Dieser stundenplanmäßigen Normaltätigkeit werden alle Schüler gleichmäßig unterworfen, der Oberprimaner ebensogut wie der Sextaner. Am Gängelband der Pensenarbeit wird er Schritt für Schritt weitergeführt, selbständig und auf eigene Gefahr hin darf er keinen Schritt tun. Unbedingt wird verlangt, daß er in gewissen Hauptfächern ein bestimmtes Maß von Wissen und Können zeigt, auch die glänzendsten Leistungen in anderen Fächern können einen diesbezüglichen Mangel nicht ausgleichen. Wer mit dem Fluch belastet ist, trotz aller Anstrengung es in der Mathematik zu keiner Normalnummer zu bringen und leider auch in den andern Hauptfächern nicht über die Normalnummer hinauskommt, bleibt immer wieder sitzen und kann nie das Abiturientenexamen bestehen, selbst wenn er etwa für Chemie oder Geographie, Geschichte, Naturwissenschaften eine geniale Begabung zeigt. Ihm öffnen sich nicht die Tore der Universität, weil er den geforderten Nachweis der allgemeinen Bildung nicht erbringen kann. Ebenso ergeht es dem glänzendsten Mathematiker, wenn er in den beiden alten Sprachen versagt. Das ist noch heute so,[1]) auch hier zeigt sich noch das alte Hegelsche Bildungsideal in voller Wirksamkeit. Aus dieser Organisation ergeben sich aber sehr bedenkliche

---

[1]) Hierin ist durch neue Bestimmungen für die Reifeprüfung in Preußen jetzt z. T. Wandel geschaffen.

Konsequenzen. Bekanntlich zeigen meistens gerade die bedeutendsten Menschen eine einseitige Begabung und können beim besten Willen nicht in allen Unterrichtsfächern das Geforderte leisten. Die Vertreter des alten Bildungsideals sagen, das müssen sie, sonst gehören sie nicht auf die Universität.

Es ist charakteristisch, daß diese vorwiegend in den Reihen der Altphilologen zu finden sind. Sie vertreten den Standpunkt, daß jeder Versuch, das System der allgemeinen Bildung zu durchbrechen, vor dem Besitzstand der alten Sprachen Halt machen muß, die ihrer Meinung nach von allen, die studieren wollen, in gleicher Weise beherrscht werden müssen. Das ist ein fachmännischer, aber kein pädagogischer Gesichtspunkt, dem wir entgegenhalten, daß unsere Schulen nicht der alten Sprachen, sondern der Jugend wegen da sind. Diese Gegner scheinen selbst einzusehen, daß ein solcher Standpunkt heute absolut nicht mehr zu halten ist, und sie suchen deshalb andere Argumente gegen eine der Individualität der Schüler mehr Rechnung tragende Unterrichtsorganisation geltend zu machen. So schreiben sie dem Zwang, ein tüchtig Teil Arbeit leisten zu müssen, die den Anlagen und Neigungen nicht entspricht, eine ganz besondere ethisch erzieherische Wirkung zu. Aber diese Wirkung verliert doch sehr an Wert, wenn man sieht, wie diese Zwangsarbeit zugleich eine Menge von Täuschungsversuchen und Mogeleien ins Leben ruft, die ernste Pädagogen immer mehr als einen schweren Krebsschaden unserer höheren Schulen erkennen. Das sind denn doch ethisch sehr bedenkliche Folgen dieser verlangten allgemeinen Bildung. Sie würden vermieden werden, wenn man nicht auch noch Schüler, bei denen eine geistige Eigenart klar hervortritt, zwänge, viel Zeit und Kraft solchen Wissenszweigen zu widmen, die dieser Eigenart nicht entsprechen und um sie deshalb mit allen Mitteln hinwegzukommen suchen. Auch ist es bedenklich, daß durch das alte System manchmal auf Einzelgebieten hochbegabte Jünglinge von der Universität ferngehalten werden, die doch sicherlich auf ihrem Spezialgebiet ganz andere Leistungen aufweisen würden, als die dem Reglement in allen Fächern gleichmäßig genügenden Normalmenschen. Ohne Frage kann es einen solchen jungen Mann unter Umständen zur Verzweiflung bringen, wenn er infolge einseitiger Begabung beim besten Willen die Reife zur Universität nicht erlangen kann, und Schülerselbstmorde aus diesem Grunde sind ja leider auch schon vorgekommen. Alle diese Konsequenzen drängen immer mehr zu der Erwägung, daß wir möglichst schnell durch Erweiterung der Kompensationen und durch Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe solchen

Übelständen abhelfen müssen. Sie werden um so unhaltbarer in einer Zeit, die statt allgemeiner Bildung mehr persönliche Bildung verlangt, die vor gleichmäßigem Wissen auf allen Gebieten keinen Respekt mehr hat, sondern tüchtige Leistungen auf Einzelgebieten höher schätzt. Sie verlangt dringend eine entsprechende Bewertung der individuellen Bildung von seiten der Schulen.

Alle Einwände, die gegen diese Forderung geltend gemacht werden, lassen sich der Reihe nach leicht entkräften. Ich habe wiederholt gegen sie Stellung genommen, zuletzt noch wieder in einem Kapitel meiner demnächst erscheinenden Schrift »Moderne Bildungsprobleme«, und gehe deshalb hier nicht noch einmal näher auf sie ein. Daß auch die preußische Unterrichtsverwaltung ihnen keine durchschlagende Bedeutung beimißt, beweist der Umstand, daß sie verschiedenen Anstalten gestattet hat, Versuche mit einer freieren Unterrichtsorganisation auf der Oberstufe zu machen. Am 2. März 1905 erklärte sogar der preußische Kultusminister im Abgeordnetenhause, er erwarte geradezu von den Lehrerkollegien Anträge auf »Bewegungsfreiheit«, wie man neuerdings eine solche freiere Gestaltung des Unterrichts nennt. Das erscheint uns als ein sicheres Symptom, daß auch in der offiziellen Pädagogik dieser Programmpunkt des alten Bildungsideals auf schwere Bedenken stößt und man mit ihm langsam zu brechen geneigt ist. Wenn man ihn und seine bösen Folgen aber wirklich beseitigen will, wird man entschiedener vorgehen müssen, als es bislang geschehen ist.

3. In der Zucht.

Eine Nivellierung alles Menschlich-Persönlichen und demgegenüber eine einseitige Betonung der Subordination unter die Autorität macht sich auch bei der noch vielfach herrschenden Schulzucht bemerkbar. Auch sie atmet Hegelschen Geist.

Sie stammt aus einer Zeit, in der man jede Selbständigkeit des Charakters fürchtete, weil man sie für staatsgefährlich hielt, und deshalb sich auch in der Jugenderziehung bedingungslose Subordination und willenloses Gehorchen als Ziel setzte. Auch auf diesem Gebiete sollte jede individuelle Regung im vermeintlichen Interesse des Staates im Keime erstickt werden. So sollte die Zucht des Wollens mit der Zucht des Willens zusammenwirken, um ohne Murren gehorchende Untertanen heranzubilden. Der finstere Geist dieser Zucht tritt uns deutlich aus folgenden Worten Hegels entgegen: »Der Gehorsam ist der Anfang aller Weisheit. Es gibt Verhältnisse, in denen es die

moralische Seite verlangt, gerade nach Gehorsam und nach Autorität anderer zu handeln. Ursprünglich folgt der Mensch ohne Überlegung seinen natürlichen Neigungen und seinen noch unter der Herrschaft der Sinnlichkeit stehenden Reflexionen. Sein Wille ist in diesem Zustande noch nicht der vernünftige, und deshalb muß er gehorchen lernen. Durch dies Gehorchen lernt er auf die sinnliche Begierde zu verzichten, nur durch diesen Gehorsam gelangt der Mensch zur Selbständigkeit. Auf keinen Fall ist den Knaben zu gestatten, sich ihrem eigenen Belieben hinzugeben, sie müssen gehorchen, um gebieten zu lernen. Erlaubt man ihnen zu tun, was ihnen beliebt, begeht man noch obendrein die Torheit, ihnen Gründe für ihre Beliebigkeiten an die Hand zu geben, so verfällt man in die schlechteste Weise der Erziehung, so entsteht in den Kindern ein beklagenswertes Sicheinhausen in besonderes Belieben, eine absonderliche Gescheitheit, ein selbstsüchtiges Interesse, die Wurzel alles Bösen. Von Natur ist das Kind weder böse noch gut, da es anfänglich weder vom Guten noch vom Bösen eine Erkenntnis hat; die unwissende Unschuld für ein Ideal zu halten und zu ihr sich zurückzusehnen, würde läppisch sein; dieselbe ist ohne Wert und von kurzer Dauer. Bald tut sich im Kinde der Eigenwille und das Böse hervor. Dieser Eigenwille muß durch die Zucht gebrochen, dieser Keim des Bösen durch dieselbe vernichtet werden.« Und weiter: »Wenn man den Kindern Gründe vorlegt, so überläßt man es ihnen, ob sie diese gelten lassen wollen und stellt daher alles in ihr Belieben. Wenn das Gefühl der Unterordnug bei den Kindern nicht genährt wird, entsteht vorlautes Wesen und Naseweisheit. Das Erzittern der Einzelheit des Willens, das Gefühl der Nichtigkeit der Selbstsucht, die Gewohnheit des Gehorsams sind für die Bildung eines jeden Menschen notwendig. Niemand wird frei und vernünftig, der nicht solche Zucht erfahren hat.«

Wie ein so bedeutender Pädagoge wie Adolf Diesterweg über solche pädagogischen Anschauungen seiner Zeit dachte, illustriert treffend der folgende Abschnitt aus seinem von feinster und schärfster Ironie erfüllten »Pädagogischen Krebsbüchlein in Rezepten für alte und junge Krebse der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts«; er trägt die Überschrift: Wie man ein Kind illiberal erzieht, und antwortet darauf:

1. Gleich nach der Geburt läßt man es so einschnüren, daß es Arme und Hände nicht frei bewegen kann.
2. Auf die durch Schreien des Säuglings angedeuteten Triebe und Wünsche wird nicht geachtet.

3. In den folgenden Jahren zwingt man das Kind, auch die ihm widerstehende Speise zu genießen.
4. Freie Bewegung in Zimmer und Garten, Spielen nach freier Lust usw. wird nicht gestattet.
5. Wollen und Tun nach eigenem Belieben wird dadurch verhindert, daß man es gewöhnt, bei allem nach den Willen der Eltern und Lehrer zu fragen.
6. Zwischen eigenem Sinn und Eigensinn wird kein Unterschied gemacht; alles, was das Kind gegen den Willen seiner Erzieher will, ist Eigensinn.
7. Dieser »Eigensinn« wird ihm »gebrochen«.
8. Nach den Anlagen zu diesem oder jenem Lehrgegenstande wird nicht gefragt.
9. Eigenes Urteil ist Naseweisheit.
10. Durch willkürliche, launenhafte oder auch despotische Behandlung erzielt man vollkommene Einschüchterung.
11. In Gegenwart fremder Personen oder Erwachsener wird dem Kinde weder freie, wenn auch anständige Bewegung, noch auch ein Wort gestattet; gegen »Vornehme« wird ihm knechtischer Sinn eingewöhnt.
12. Die Eltern bestimmen ohne Rücksicht auf Anlagen und Naturbestimmung nach äußeren Rücksichten die Wahl des Berufs.

Die von Hegel empfohlene polizistische Disziplin wurde durch besondere Ministerialreskripte in die Schulen eingeführt. In ihr erkannte man ein vorzügliches Mittel, um die Jugend zu unbedingter Unterordnung zu erziehen. Und in der Tat konnte man, wenn man, wie es in der Reaktionszeit der Fall war, darauf ausgeht, blind gehorchende, jeglicher Selbständigkeit im Handeln und Urteilen ermangelnde Untertanen heranzubilden, keine bessere Art der Schuldisziplin wählen. Wer aber der Meinung ist, daß unsere Schüler zu charaktervollen Persönlichkeiten mit eigenem Urteil und eigenem Willen erzogen werden müssen, der muß eine solche aller freiheitlichen Momente bare Disziplin aufs schärfste verurteilen und ablehnen. Charaktere entwickeln sich nicht unter der Sklavenpeitsche, sondern nur im Reiche der Freiheit. Gewiß kann mit der Freiheit Mißbrauch getrieben werden, aber aus Furcht vor solchem Mißbrauch dürfen wir, wie Rudolf Eucken sehr richtig sagt, nicht auf die Freiheit selbst verzichten, sonst erziehen wir konventionelle Gestalten, aber keine Persönlichkeiten.

Diese Art von Disziplin tritt der freien Entfaltung der Kindesnatur mit einer Unzahl von Geboten und Verboten entgegen, nur um

das »Gehorchen« zu üben. Jeder kleine Verstoß gegen sie wird bestraft. Dabei verfährt man in der Bewertung der Schülervergehen ganz unpsychologisch, indem man bei den Kindern Maßstäbe der Beurteilung anlegt, die nur für Erwachsene berechtigt sind. So stellt man z. B. eine in der Angst gesprochene Unwahrheit eines Kindes kritiklos der bewußten Lüge eines Erwachsenen gleich. Es fehlt vielfach völlig das Bewußtsein, daß es die erste Aufgabe des Lehrers sein sollte, den Kindern möglichst die Gelegenheit zum Straucheln zu nehmen, und statt tausend Fallen aufzustellen, prophylaktisch zu verfahren und durch ein ruhiges und freundliches, hie und da auch belehrendes Verfahren vorbeugend zu wirken. Der Lehrer als Vertreter der Staatsidee glaubt dieser Stellung auch dadurch entsprechen zu müssen, daß er überall den Vorgesetzten hervorkehrt, den strengen Zensor, und schon in dem Ton, den er im Unterricht anschlägt, überwiegt leicht ein barsches Kommandieren. Nicht nur in den Zeitungen, bei Verlobungs- und anderen Anzeigen, sondern auch in den Schulklassen steht vielfach der Reserveoffizier vor dem Lehrer. Die Schüler sollen vor allem eingeschüchtert werden und einen heiligen Respekt bekommen vor der Autorität. Man behandelt Kinder wie 20jährige Rekruten, und so entsteht die Klage über den in der Schule beliebten Kasernendrill. Es entwickelt sich so aus der Überspannung der Staatsidee, wie sie sich bei Hegel findet, jene Schuldisziplin, die systematisch alles Vertrauen zwischen Schülern und Lehrern ertötet und alle Freude aus der Schule verjagt, eine Disziplin, die leider auch heute noch lange nicht geschwunden ist. Wo sie herrscht, kann kein persönliches Verhältnis, kein Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern entstehen.

Es liegt, wie F. W. Foerster sehr wahr bemerkt, eine große Gefahr darin, daß man bei uns die Neigung hat, »die militärischen Methoden des Befehlens und der Subordination auch auf Gebiete zu übertragen, in denen diese Methoden völlig verfehlt sind, weil es sich um weit kompliziertere, persönlichere Aufgaben und Beziehungen handelt und um eine ganz andere Art des Zusammenwirkens als im militärischen Dienste.« Gerade die Reserveoffiziere unter den Lehrern neigen zu der oben charakterisierten »strammen« Disziplin; sie aber gerade sollten wissen, daß man mit ihr keine Menschen erziehen kann, die später, wie es doch bei vielen Schülern der höheren Schulen der Fall ist, im Leben eine Führerrolle übernehmen sollen. Noch jüngst ist nach Foerster von einem deutschen Offizier hervorgehoben, wie wichtig gerade die Vorbereitung auf den

Führerberuf sei, die in unserer Erziehungspraxis leider ganz und gar vernachlässigt werde. »Würde unserer Pädagogik«, so bemerkt der betreffende Offizier, »mehr die Erziehung zum Führerberufe vorschweben, dann könnte auf unsern Gymnasien auch nicht länger ein so ehrenrühriges System der Überwachung in und außer der Schule weiterbestehen; jeder Lehrjunge hat ja heute mehr Freiheit als der künftige geistige Führer.« Ist es nicht interessant und charakteristisch, daß gerade ein aktiver Offizier, also ein zünftiger Vertreter militärischer Subordination, in so scharfer Weise die sogenannte »stramme« Zucht in der Schule, die die Schüler nach allen Seiten mit Geboten und Verboten einengt, verurteilt und für größere Freiheit der Zöglinge eintritt? Diese Stellungnahme eines aktiven Offiziers zu der Frage der Schulzucht gibt hoffentlich recht vielen Reserveoffizieren unter den jüngeren Lehrern Veranlassung, ihre vom Kasernenhof mitgebrachten Ansichten über Disziplin vor ihrer weiteren Anwendung in der Schule einer gründlichen Korrektur zu unterziehen, wobei ihnen vor allen F. W. Foersters Schrift »Schule und Charakter«, wertvolle Dienste leisten kann. In der Schule sollen Menschen zu geistig-sittlichen Persönlichkeiten herangebildet, aber keine Rekruten gedrillt werden.

Es ist ganz unbestreitbar, daß die noch heute herrschende Schulverdrossenheit mit verursacht ist durch die Nivellierung aller persönlichen Eigenart und durch die polizistische, allen Vertrauens bare Schuldisziplin, die unter dem Einfluß der Hegelschen Philosophie in unsere Schule eindrang.

III. Der Kampf gegen das überlieferte Bildungsideal.

1. Die Herbartsche Schule.

Ich sehe ab von Einzelbestrebungen, die sich gegen das bestehende Unterrichtswesen wenden und mit den verschiedensten Reformvorschlägen hervortreten, wie sie z. B. Hugo Göring in dem Buch »Die neue deutsche Schule«, Paul Güßfeldt in der Schrift »Die Erziehung der deutschen Jugend«, Heinrich Pudor in dem Buch »Die neue Erziehung«, Artur Bonus in dem »Vom Kulturwert deutschen Schule« und andere vertreten. Sie sind trefflich besprochen und charakterisiert in der 2. Auflage der Zukunftspädagogik von W. Münch. Auf die

Schriften von Pudor und Bonus bin auch ich näher eingegangen im ersten Kapitel meiner in einiger Zeit erscheinenden Schrift »Moderne Bildungsprobleme«. Ich will hier nur allgemeine, breitere Strömungen verfolgen, die sich gegen das überlieferte Bildungsideal geltend machten.

Am frühesten, ja schon gleich beim Entstehen des Hegelschen Bildungsideals und bei seinem Eintritt in die höheren Schulen machten Herbart und seine Anhänger Front gegen einen wesentlichen Programmpunkt dieser Richtung, nämlich gegen den Intellektualismus im altsprachlichen Unterricht. Die einseitige Betonung der Intellektbildung paßte ja auch in keiner Weise zu dem »erziehenden Unterricht«, der den Schülern vor allem Gedanken zuführen und durch sie auf die Charakterentwicklung einwirken wollte. Ihm mußte daran liegen, daß die Schüler im altsprachlichen Unterricht vor allem in die Ideenwelt der Alten eingeführt werden, und daß durch sie ihr sittliches Empfinden veredelt wird. Wir sahen, daß man einer formalen Verstandesbildung zu Liebe dieses Ziel in den Gymnasien ganz aus dem Auge verlor. Deshalb war Herbart auf den altsprachlichen Unterricht sehr schlecht zu sprechen. Er stellte sich in der Zielsetzung für diesen Unterricht in direkten Gegensatz zu Hegel. Während dieser der Grammatik, also der Sprache an sich, den höchsten Wert zuschrieb und deshalb sie zum Mittelpunkt des Unterrichts machte, nannte Herbart die Sprachen Zeichen, die an sich keinen Wert haben, sondern erst Wert bekommen durch das, was sie darstellen. Die Berechtigung des altsprachlichen Unterrichts liegt seiner Meinung nach allein in der pädagogischen und historischen Bedeutung der griechischen und römischen Literatur. Den pädagogischen Zwecken entspricht am meisten die griechische Literatur, ohne das Lateinische ist eine wirklich wissenschaftliche, auf historisches Verständnis hinzielende Bildung infolge der ganzen Kulturentwicklung nicht möglich. Der formalistische Unterricht an den Gymnasien erzielt aber weder pädagogische Wirkungen noch übermittelt er historisches Verständnis, er ist vielmehr einzig auf Fertigkeit in der Sprache gerichtet. Der Sprachunterricht soll die Schüler mit neuen Vorstellungen und Gedanken bereichern, er soll in den Inhalt der Autoren einführen, sonst ist er die auf ihn verwandte Zeit nicht wert. Wie kann aber ein Unterricht pädagogisch wirksam werden, der wie der zu Recht bestehende altsprachliche Unterricht bloß Sprachen um der Sprachen willen betreibt? Wie kann man nur glauben, mit einem Unterricht erzieherisch zu wirken, der nur die Sprachen lehrt? »Die Sprachen sind Zeichen; sie interessieren nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. Die Zeichen

sind aber für den Unterricht eine offenbare Last, welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesses für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Geleise der fortschreitenden Bildung hinauswälzt. Diese Last drückt das Knabenalter in einer Weise, die die Lehrer sich zwar zu verhehlen suchen, die aber anderen auffällt. Unter dieser Last leiden aber Mut, Entschlossenheit, Gewandtheit, Eigentümlichkeit, Körperbildung und geistige Produktion wesentlich.« Herbart wußte sehr wohl, mit welchem Argument die Philologen alle derartigen Überlegungen abwiesen, er wußte, daß vor der sogenannten »formalen Bildung« alle pädagogischen Erwägungen bei ihnen zurücktraten. Dieser »formalen Bildung«, die Hegel so hochschätzte, galt sein ganzer Zorn. Er nennt sie eine philologische Ausrede, eine Phrase, durch die sich keiner betören lassen werde, der die viel größere bildende Kraft anderer Beschäftigungen kenne. Tausend Erfahrungen bestätigen die bösen Folgen des innerlichen geistigen Müßiggangs, der mit der Handhabung der Grammatik und des Lexikons nur gar zu wohl bestehen kann. Wenn der altsprachliche Unterricht weiter nichts zu seiner Rechtfertigung anführen kann als diese formale Bildung, dann muß er abgeschafft werden. Nur der erzieherische Wert des Gedankeninhalts der griechischen und römischen Schriftsteller kann diesen Unterricht pädagogisch rechtfertigen. Den Sprachen an sich spricht Herbart jeden pädagogischen Wert ab. Damit verfällt er in eine Einseitigkeit. Zwar ist die philologische Auffassung von der ganz besonderen formalen Bildung, die besonders das Lateinische gewähren soll, unhaltbar, denn eine Fähigkeit, die sich innerhalb einer ganz bestimmten Vorstellungsmasse ausgebildet hat, kann sich nach psychologischen Gesetzen unmöglich auch bei ganz anderen Vorstellungsmassen wirksam erweisen. Aber das hindert nicht anzuerkennen, daß das Erlernen einer fremden Sprache, das Vergleichen derselben mit der Muttersprache auch eine Art formaler Bildung gewährt. Herbart war im Recht, wenn er als eigentliches Ziel des altsprachlichen Unterrichts das Verständnis der Schriftsteller hinstellte, er hätte aber zugleich zugeben müssen, daß ein wertvolles Ergebnis der zu diesem Zweck erfolgenden Spracherlernung eine formale Bildung des Gedächtnisses und des Verstandes durch das Lernen der Regeln und durch ihre Anwendung beim Übersetzen in die Fremdsprache, sowie eine Übung der Urteilskraft durch ein gutes Übersetzen aus der Fremdsprache ist. Aber im Hinblick auf ein schnelleres siegreiches Vordringen einer realistischen Richtung auf dem Gebiet der altsprachlichen Methodik war diese Einseitigkeit Herbarts, die seine Schüler später mehr oder

weniger berichtigten, vielleicht gerade gut, weil so seine Angriffe gegen den herrschenden Formalismus um so wuchtiger wurden. Jedenfalls hat Herbart den Kampf gegen den Hegelschen Formalismus eröffnet, und diesen Kampf haben seine Schüler mit Energie und Ausdauer fortgesetzt.

Sie verurteilen ebenfalls einstimmig den Intellektualismus, der den altsprachlichen Unterricht beherrschte und verlangen von diesem Unterricht außer einer intellektuellen Bildung auch eine Einwirkung auf Willen, Gemüt und Phantasie durch ein wirkliches Einlesen in die Lektüre. Eine gewisse Art formaler Bildung durch die Sprachen erkannten sie im Gegensatz zu Herbart fast alle mit Recht an. So verwirft z. B. Ziller zwar ebenso wie die meisten anderern Herbartianer die Auffassung von der ganz besonderen, alle anderen Unterrichtsstoffe weit überragenden formalbildenden Kraft der alten Sprachen und speziell des Lateinischen, einer Kraft, die für alle geistige Arbeit, einerlei auf welchem Gebiet sie erfolgt, geschickt mache, aber er gibt mit Recht zu, daß der Sprachunterricht ebensogut wie jeder andere eine gewisse Art formaler Bildung gewährt. Ziller bringt die durch den Sprachunterricht erfolgende formale Bildung auf die richtige Formel, wenn er sagt, daß mit jeder materialen Bildung, d. h. derjenigen, die neuen Vorstellungsinhalt erzeugt, immer zugleich eine formale Bildung verbunden ist, daß aber auch die soweit mögliche formale Bildung nur so stattfinden kann, daß die Kräfte, die durch sie erzeugt werden, zunächst an den Gegenständen, an dem Stoffe haften, aus dem sie erzeugt werden, und daß sie nicht anders über diesen Kreis von Gedanken hinausreichen, als wenn derselbe innig genug mit einem anderen verbunden ist, so daß jene Kräfte darin durch Reproduktion sich wirksam erweisen und die von ihrer Beschaffenheit abhängige Hilfe leisten. »Man darf nicht von Sprachstudien oder von einem einzelnen Sprachstudium ohne weiteres erwarten, es werde das Denken oder die Phantasie im allgemeinen bilden, es werde sich überall bewähren, wo nur gedacht oder phantasiert wird, selbst ohne besondere Kenntnis des Stoffes, worauf die Denkgesetze anzuwenden sind oder worin sich die Phantasie zu betätigen hat.« Aber das wichtigste Ziel des altsprachlichen Unterrichts ist auch für Ziller nicht formale Bildung, sondern das Verständnis der Schriftsteller und die Wirkung ihres Gedankengehalts auf die gesamte Persönlichkeit der Schüler. Der Wert des altsprachlichen Unterrichts liegt nach ihm in dem Inhalt der Literatur. Dieselbe Betonung eines materialen Ziels und dieselbe Zurückweisung des philologischen Formalismus finden wir auch bei

Waitz und Kern, während Willmann ihm verhältnismäßig versöhnlich gegenüber steht. Waitz sagt u. a.: »Man liest, um zu verstehen, ebenso in fremden Sprachen wie in der eigenen, aber nicht, um die Wörter der Sprache grammatisch und lexikalisch kennen zu lernen. Man darf bei aller grammatischen Genauigkeit die alten Schriftsteller nicht zu bloßen Paradigmenträgern der Grammatik entgeisten, sondern muß über und durch das Verständnis des Einzelnen die Schüler zum Genuß des Ganzen fortschreiten lassen.«

Der Geist Herbarts wirkte weiter und zog auch tüchtige Schulmänner in seinen Bannkreis. Auch einige von ihnen wagten es, dem Formalismus kräftig zu Leibe zu gehen. Am markantesten treten unter diesen hervor die Philologen Mager und Kühnast. Mager, der Vertreter der genetischen Methode im Sprachunterricht und der Begründer der jetzt »Pädagogisches Archiv« genannten »Pädagogischen Revue«, verfaßte eine Reihe von Schriften und Lehrbüchern, Kühnast führte in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen in den fünfziger Jahren des 19. Jahrhunderts eine scharfe Feder. Er spottet über die Auffassung, die in der formalen Seite der intellektuellen Bildung ihre ganze oder wenigstens ihre überragende Bestimmung sehe, gleich als ob es Operationen des Geistes gebe, die des Inhalts der Vorstellungen ganz entraten können. Die formale Bildung, die zuerst durch Mißverstehen Pestalozzischer Stichwörter zu dem Wesen aller Bildung erhoben worden sei, die Niethammer leider mit der idealen Bestimmung jeder Bildung identifiziert habe und deren höchstes Maß seitdem besonders durch Fr. Thiersch zum Spezifikum der Gymnasien gemacht werden sollte, sei im Rechte, wenn sie der Mechanik eines handwerksmäßigen Schulmeisters gegenübergestellt werde; zum Nonsens werde sie, wenn sie entweder die ganze intellektuelle Bildung, von der sie nur eine Seite sei, in sich schließen oder doch mit Stolz auf den Inhalt der Bildung als auf einen untergeordneten oder gleichgültigen herabblicken wolle. Für ein absolutes Können den Geist zu bilden, sei unmöglich, für ein abstraktes, als Quell der Befähigung zu allem und jedem, sei Sophistik. Fast alle Schulpläne hätten unter diesem Einfluß gelitten. Alle formale Bildung beschließe sich in der vollständigsten Aneignung eines Materials, und alles Hinarbeiten auf sie liege entweder diesseits einer solchen Aneignung oder dresche leeres Stroh. Die Hoffnungen für das fernere Gedeihen des Gymnasialunterrichts knüpfen sich sehr wesentlich an die Hebung des Interesses der Jugend für die altklassischen Studien. Das Interesse könne aber nur dadurch erreicht werden, daß man nicht unverhältnismäßig die alten Sprachen, sondern in voller

Berechtigung ihren Inhalt berücksichtige. Das war eine kräftige Absage an den formalistischen Intellektualismus.

Bald bildete sich innerhalb der Gymnasiallehrerkreise eine besondere Herbartsche Schule; ich nenne hier als ihre bedeutendsten Vertreter Frick, Schiller und Dettweiler. Besonders die beiden letzten suchten mit Ausdauer und Geschick den altsprachlichen Unterricht aus den Fesseln Hegelscher Denkweise zu befreien und ihn auf Bahnen Herbartscher Anschauungen überzuleiten. Auch sie betonen gegenüber der formalen Intellektbildung die Bildung des ganzen Menschen durch diesen Unterricht. Schiller behandelt die altsprachliche Methodik in seinem Handbuch der praktischen Pädagogik. Er wendet sich gegen den formalistisch-grammatischen Betrieb, in dem die Schreibübungen eine ungebührliche Rolle spielen und verlangt, daß auch der lateinische Unterricht dazu gelange, die auf genauem Verständnis der sprachlichen Form beruhende Einsicht in den Gedankengehalt und die künstlerische Form der für den Jugendunterricht geeigneten antiken Klassiker herbeizuführen. Dettweiler schrieb für die Baumeistersche Sammlung eingehende und geistvolle Methodiken des Griechischen und des Lateinischen. Er bekämpft entschieden die philologische Auffassung vor der »formalen Bildung« und nennt sie ein Schlagwort. Mit vielem Geschick habe man zu beweisen versucht, daß eine geheimnisvolle Kraft, die der Laie nicht verstand und der Eingeweihte wohl auch meist nicht ganz erfaßt hatte, aber doch um so eifriger verteidigte, je mehr sie durch Überlieferung geheiligt und durch ein paar autoritative Männer gestützt war, daß also eine Zaubermacht dem Lateinunterricht an und für sich und vor allen andern Unterrichtsfächern innewohne. Latein lernen heißt wissenschaftlich arbeiten lernen, sei immer wieder in allen Tonarten gepredigt und dabei diejenige Richtung gestützt worden, wenn auch oft wider Willen, die als die Blüte des Lateinunterrichts die Übersetzung aus dem Deutschen, die Aneignung zahlloser grammatischer und stilistischer, auf die puristische Latinität Ciceros allein passende Regeln ansah. Und doch habe kein schlechterer Mann als H. Bonitz schon erklärt, daß die formale Bildung an jeder Sprache, aber nie und nimmer an der Sprache allein für alle Gebiete geistiger Arbeit gewonnen werden könne. Dettweiler stimmt mit Herbart darin überein, daß der Hauptwert des lateinischen Unterrichts darin liegt, daß er zu einem historischen Verständnis führen kann, indem er uns an die Quellen unserer Kultur geleitet. Also das Hauptziel darf kein formales, sondern ein materiales sein. Dieser Unterricht soll nicht bloß den Intellekt bilden, er soll auch

auf den Willen erzieherisch wirken. »Wo nicht die todesverachtende virtus der starken Römer quellenmäßig kennen zu lernen als eine Hauptsache oder vielleicht auch als die Hauptsache des Lateinunterrichts erscheint, sondern das einfache Maß des Angelernten, das mühsame Übersetzen in das Latein, der vielfach starre Formalismus, da wird auch der Lateinunterricht nicht bloß das geistig schöpferische, sondern auch sein sittliches Element verlieren.«

So wandten sich die Herbartianer entschieden gegen den formalistischen Intellektualismus, der den altsprachlichen Schulunterricht beherrschte und als ein wichtiges Stück des Hegelschen Bildungsideals in hohen Ehren stand. Wenn auch die preußischen amtlichen Lehrpläne vom Jahre 1901 die Herbartischen Bahnen, die sie 1892 betreten hatten, wieder verlassen haben, so ist damit der Einfluß Herbarts auf diesem Gebiet nicht gebrochen. Im Gegenteil, gerade in den letzten Jahren macht sich unter diesem Einflusse literarisch wieder eine starke Strömung gegen den altsprachlichen Formalismus auf der Oberstufe geltend.

Man glaubt heutzutage vielfach über die Herbartsche Schule mit einem mitleidigen Achselzucken zur Tagesordnung übergehen zu können. Ich bin der letzte, der bestreitet, daß sie mehrfach in einen übertriebenen pädagogischen Formalismus verfallen ist, und daß sie auch, worauf es in diesem Zusammenhang ankommt, in ihrer Methodik des altsprachlichen Unterrichts sich manchmal vergriffen hat. Ich halte sogar ihre Methodik des lateinischen Unterrichts für die Unter- und Mittelstufe im Prinzip für falsch und in Einzelheiten für gekünstelt, und ich habe daran mehrfach Kritik geübt. Aber für die Oberstufe haben sie den richtigen Weg angegeben. Auf diesem Wege konnten die Schüler hier wirklich in den Inhalt der Autoren eingeführt, sie konnten an den Gedankengehalt derselben herangebracht und durch ihn befruchtet werden und so im altsprachlichen Unterricht eine intellektuelle, ethische und auch ästhetische Bildung erlangen. Ein altsprachlicher Unterricht, der sich nicht bloß eine formale Intellektbildung, sondern die Bildung der ganzen jugendlichen Persönlichkeit zum Ziele setzt, wird immer wieder auf Herbartsche Gedanken zurückgreifen müssen. Von ihnen sind auch in der Gegenwart die meisten von denen beeinflußt, die gegen den Intellektualismus im altsprachlichen Unterricht zu Felde ziehen, und in diesem Punkte ist die Herbartsche Schule an der Wandlung des Bildungsideals stark beteiligt.

2. Die realistische Schule.

Die realistische Schule richtet ihren Kampf vor allem gegen den Transzendentismus des überlieferten Bildungsideals. Und wer möchte leugnen, daß er zu einseitig war und einer kräftigen Gegenströmung bedurfte? Es war im 19. Jahrhundert nicht mehr angängig, bloß in der Welt der Griechen und Römer zu leben und über alle Bedürfnisse der Gegenwart mit stolzer Verachtung hinwegzusehen. Wenn man weder die Natur, die uns umgibt, noch die Menschheit, mit der man lebt, kennt, kann man an den Aufgaben seiner Zeit nicht mitwirken, selbst wenn man der beste Kenner der alten Sprachen und Literaturen ist. Darum war es falsch, daß man die ganze Jugend, die die höheren Schulen besuchte, einseitig durch eine altphilologische Bildung hindurchgehen ließ; die Neuzeit und die Bedürfnisse der Gegenwart machten mit Recht darauf Anspruch, auch in den höheren Schulen Berücksichtigung zu finden. So kam es zunächst zu der Gründung von realistischen Anstalten neben den Gymnasien. Zugleich aber drängte diese Richtung auch auf stärkere Berücksichtigung besonders der Naturwissenschaft an den Gymnasien. Je mehr die Naturwissenschaften aufblühten, je größer die Zahl der Erfindungen und die Fortschritte der Technik wurden, desto stärker und einseitiger bildete sich auch in einzelnen Kreisen die Überzeugung aus, daß das Studium der Natur in erster Linie stehen müsse auch im Schulunterricht. Der Mensch ist nach dieser Auffassung auch nur ein Stück der Natur, er ist ein Glied in ihrem Mechanismus, ganz von ihr abhängig und ihr gegenüber ohne innere Selbständigkeit. Alles Streben muß darauf gerichtet sein, die Gesetze der Natur zu erkennen und dadurch sich diese mehr und mehr dienstbar zu machen. Die ganze geistig sittliche Welt trat dabei immer mehr zurück; eine solche gibt es gar nicht, die ganze Menschheitsgeschichte ist nicht ein selbständiges und sittliches Ringen der Menschen, sondern ein willenloses Hin- und Hergezerrtwerden der Individuen nach mechanischen Gesetzen der Natur. Natur und Kultur beherrschen die Weltgeschichte, ihnen gegenüber gibt es kein selbständiges Geistesleben. Deshalb muß der Unterricht eingestellt werden auf die Kenntnis der Natur und ihrer Gesetze und auf solche Kenntnisse und Fertigkeiten, die die gegenwärtige Kultur erfordert. Ihnen gegenüber haben allgemein geistige, ethische und ästhetische Gesichtspunkte keine Berechtigung. So bildete diese Richtung einmal mit der Betonung des induktiven Erkennens der Naturgesetze einen Intellektualismus aus, der nicht weniger einseitig nur den Verstand berück-

sichtigt wie der Hegelsche Intellektualismus, nur daß er diesen sich auf einem andern Gebiete üben ließ, und sie huldigte zugleich im Hinblick auf die Bedürfnisse der Kultur einem gefährlichen Utilitarismus.

Berechtigt war die Forderung einer größeren Berücksichtigung naturwissenschaftlicher Erkenntnis, als sie an den Gymnasien üblich war. Aber in dem Hochgefühl, das das ungeahnt siegreich vordringende Naturerkennen, die schier endlose Reihe neuer Erfindungen und Entdeckungen erzeugte, begnügte man sich bald nicht mehr mit berechtigten Forderungen, sondern verlangte mehr. Man wollte nun vielfach den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen dieselbe Zentralstellung im höheren Unterricht verschaffen, die bislang an den Gymnasien die alten Sprachen besessen hatten. Diesen sprach man mehr oder weniger unverblümt die Berechtigung im Jugendunterricht ab oder wollte ihnen nur wenige Stunden gönnen, nämlich um das Maß von Sprachkenntnis den Schülern zuzuführen, welches sie zum Verständnis vielleicht der wissenschaftlich technischen Ausdrücke gebrauchten, aber beileibe nicht zu idealen Zwecken. Der im altsprachlichen Unterricht herrschende Schulbetrieb war gegenüber solchen Angriffen tatsächlich fast wehrlos. Er arbeitete, wie wir sahen, fast ausschließlich auf die »formale Bildung« hin, von einer wirklichen Einführung der Schüler in die griechische und römische Gedankenwelt konnte gar keine Rede sein. Es war aber auf Grund der Forschungen der neueren Psychologie nicht schwer, den Nachweis zu erbringen, daß die philologische Auffassung von der besonderen formal bildenden Kraft der alten Sprachen, besonders des Lateinischen, ein Irrtum sei. Diese Auffassung war ja auch schon durch Herbart und seine Schüler stark erschüttert worden. Man konnte die Gebildeten leicht davon überzeugen, daß in bezug auf die rein formale Verstandesbildung der Mathematik z. B. vor den alten Sprachen entschieden der Vorrang einzuräumen sei. Zwar machten trotz des herrschenden Schulbetriebs die Altphilologen geltend, daß sie die Schüler in den Geist des Altertums einführten, aber sie fanden mit dieser Behauptung bei allen denen, die ihren Unterricht genossen hatten, wenig Glauben. Auch kam die materielle Zeitrichtung den Angriffen auf den altsprachlichen Unterricht zu statten. Sie erkannte nur Nützlichkeitswerte an, keine idealen Werte. Deshalb fanden auch die unleugbar wertvollen geistigen, ethischen und ästhetischen Bildungselemente, die die antike Kultur aufweist, vor ihren Augen keine Gnade. So kamen die extremsten Vertreter der realistischen Richtung ganz von selbst zu der Forderung, daß der altsprachliche Unterricht aus dem gesamten höheren Schul-

wesen entfernt werden müsse. Die ganze Bildung der Jugend soll mit den Mitteln der modernen Kultur bestritten werden. Das ist an sich nicht unmöglich und auch pädagogisch nicht verwerflich, und sogar ein Mann wie F. Paulsen hat auf Grund genauester geschichtlicher Kenntnis der Entwicklung des gelehrten Unterrichts der Überzeugung Ausdruck gegeben, daß vielleicht eine Zeit kommen wird, wo wir die Bildung der Jugend aus unseren eigenen Mitteln bestreiten werden, aber er denkt dabei an eine andere Bildung, wie sie diese Realisten im Auge haben, er würde auch dann, wenn diese Zeit kommen sollte, eine humanistische Bildung verlangen. Daß auch die moderne Kultur, ihre Literatur, Philosophie und Kunst eine solche Bildung zu übermitteln imstande sind, wird heutzutage wohl nur noch von einem kleinen Kreise bestritten.

Also diejenige realistische Richtung, die wir hier im Auge haben, will überhaupt keine humanistische Bildung, sondern eine Heranbildung des Einzelnen zum Naturerkennen und zu Kulturzwecken; ihnen wird die menschliche Persönlichkeit geopfert. Die Tendenz der Heranbildung zu Kulturzwecken, also eine utilitaristische Tendenz tritt besonders hervor in den Forderungen, die diese Richtung für den neusprachlichen Unterricht vertritt.

Auch für diesen Unterricht gibt sie nicht zu, daß er für die Jugend notwendig sei, damit sie in die Gedanken- und Ideenwelt fremder Völker eingeführt und durch sie geistig und sittlich befruchtet werde; was an solcher Bildung, die sie gegenüber ihren realen Forderungen gering schätzt, durchaus notwendig erscheint, mag der deutsche Unterricht leisten. Der neusprachliche Unterricht hat ihrer Meinung nach nur dann eine Berechtigung, wenn er die Schüler soweit bringt, daß sie Französisch und Englisch sprechen und sich so international bewegen können. Diese Fähigkeit erfordert das moderne Leben für viele Gebildete, und sie ist deshalb in den Schulen anzustreben. Einer solchen Forderung kam die Entwicklung der neusprachlichen Methodik ganz über Erwarten entgegen. Während des größeren ersten Teils des 19. Jahrhunderts hatte man in den höheren Schulen die neueren Sprachen ganz nach demselben Rezept gelehrt wie die alten. Auch im neusprachlichen Unterricht setzte man sich vor allem als Ziel, eine formale Bildung der Schüler zu erreichen. Deshalb übertrug man die grammatische Methode, die im altsprachlichen, besonders im lateinischen Unterricht üblich war, ohne weiteres auch auf diesen Unterricht. Die Hauptsache war das Übersetzen aus dem Deutschen in die Fremdsprache zur Anwendung und Einübung der gelernten grammatischen Regeln.

Dieses stand im Mittelpunkt des Unterrichts auf allen Stufen. Zwar wurden auch Schriftsteller übersetzt, aber sie wurden gerade wie im altsprachlichen Unterricht vorwiegend zu sprachlichen Übungen verwandt. Der Inhalt der Autoren war Nebensache. Unter dem Einflusse der Herbartschen Pädagogik entwickelte sich auch gegen diesen Betrieb im neusprachlichen Unterricht innerhalb der neuphilologischen Lehrerwelt eine Gegnerschaft. Den Abfall von dem überlieferten Bildungsideal machten sich die gerade aufblühende Phonetik und die realistische Zeitströmung zunutze und versuchten mit Erfolg, die neusprachliche Methodik in utilitaristische Bahnen zu lenken. Bald proklamierte die sogenannte neusprachliche Reformbewegung als oberstes und einziges Ziel des neusprachlichen Unterrichts die praktische Beherrschung der fremden Sprachen und rückte damit in der Zielsetzung von Herbart vollständig ab, der ein materiales Ziel aufgestellt hatte und von einem formalistischen nichts wissen wollte. Herbart hat sich zwar nicht direkt über neusprachliche Methodik geäußert, aber wir können trotzdem mit Sicherheit aus seiner prinzipiellen Bewertung alles Sprachstudiums schließen, wie er sich zu den Bestrebungen der neusprachlichen Reformbewegung gestellt haben würde. Er hielt keinen Sprachunterricht für berechtigt, der die Schüler nicht zum vollen Genuß des Inhalts der Autoren führt. Die Sprachen sind für ihn nur Zeichen, die erst Wert bekommen durch die Sachen, die sie darstellen. Deshalb paßt das Bestreben, die Sprachfertigkeit, also die technische Beherrschung dieser Zeichen, zum Unterrichtsziel zu machen, in Herbarts Pädagogik nicht hinein. Auch würde Herbart entschieden dagegen Protest eingelegt haben, daß zwecks Förderung der Sprachfertigkeit statt wertvoller klassischer Lektürestoffe Stoffe aus dem Every day life und die Realien vorwiegend gelesen werden. Denn in ihnen sucht man vergebens nach Gedanken, aus denen sittliche Empfindungen sich bilden können, mit ihnen kann man wohl zu Fertigkeiten, aber nicht zu geistig-sittlicher Bildung führen, sie passen nicht in einen »erziehenden Unterricht« hinein. Wenn dieses utilitaristische Ziel realisiert worden wäre, dann wären damit die neueren Sprachen aus dem allgemein bildenden und erziehenden Unterricht hinausgewiesen und zu technischen Fertigkeiten degradiert worden.

Gottlob kam ein Teil der neusprachlichen Lehrerschaft bald zu der Überzeugung, daß die neusprachliche Methodik in eine falsche Richtung hineingeraten war, und die offenen Absagen an diese Reform wurden immer zahlreicher. Die außerordentlich gefährliche Verflachung des ganzen neusprachlichen Unterrichts, die infolge der Parliererei und der

Vernachlässigung wirklich wertvoller Lektürestoffe immer bedrohlicher um sich griff, ist von der großen Mehrzahl der Neusprachler jetzt erkannt. Auch in ihren Kreisen dringt die Ansicht immer mehr durch, daß auf der Oberstufe unserer höheren Schulen die Einführung in eine wertvolle Lektüre das erste Ziel sein muß, dem sich alle anderen Ziele unterzuordnen haben. Steinmüller stellt in dem von ihm herausgegebenen 3. Heft der »Breymannschen Neusprachlichen Reformliteratur« (1905) fest, daß zurzeit das Gros der neuphilologischen Lehrerschaft Deutschlands (und Österreichs) in der Praxis auf dem durch den Kampf herausgebildeten gemäßigten und vermittelnden Standpunkt steht.

Damit soll nun keineswegs gesagt werden, daß jede Übung im praktischen Gebrauch der neueren Sprachen aus dem Schulunterricht zu verbannen sei. Auf der Unter- und Mittelstufe soll sogar nicht bloß im Anschluß an die Lektüre, sondern auch über Vorkommnisse des täglichen Lebens gesprochen werden. Auf der Oberstufe wird man allerdings, um der Lektüre nicht kostbare Zeit zu rauben, auf das Every day life verzichten und sich auf Sprechübungen im Anschluß an die Lektüre beschränken müssen. Es war ganz verkehrt, daß man Jahrzehnte lang das Sprechen im neusprachlichen Unterricht überhaupt nicht betrieb, und es ist ohne Frage ein Verdienst der neusprachlichen Reformbewegung, auf die Notwendigkeit solcher Übungen bei lebenden Sprachen hingewiesen zu haben. Aber man darf nun andererseits auch diese Übungen nicht zur Hauptsache machen und ihnen die wichtigsten Unterrichtsziele opfern, wie es von extremen Reformern vielfach geschehen ist.

So ist diese realistische Richtung in ihrem Kampfe gegen den Transzendentismus des alten Bildungsideals mehrfach in einen Utilitarismus hineingeraten, den eine auf geistige und sittliche Bildung der Jugend hinarbeitende Pädagogik nicht akzeptieren kann. Diese Bildung ist nicht zu erreichen durch eine einseitige Betonung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und nützlicher Fertigkeiten, sie kann auf keinen Fall der idealen Momente entraten, die das Geistesleben der Menschheit uns bietet. Sie wird deshalb darauf bestehen müssen, daß die höheren Schulen die Schüler in bedeutende Abschnitte der Menschheitsgeschichte einführen. Solche Abschnitte bieten aber vor allem die griechischen und lateinischen und von modernen Kulturvölkern die französischen und englischen hervorragenden Schriftsteller. Mit ihnen müssen wir deshalb die Schüler bekanntmachen. Auch wird eine solche Pädagogik nicht darauf verzichten wollen, die wertvolle Bildung von Verstand und Gedächtnis für die Jugendbildung, die das Erlernen der

fremden Sprachen gewährt, sowie die kräftige Übung der Urteilskraft und der Ausdrucksfähigkeit auszunutzen, die das Übersetzen fremdsprachlicher Schriftsteller in gutes Deutsch bedeutet; sie wird es deshalb ablehnen müssen, sich allein mit Übersetzungen zu begnügen. Dagegen wird sie gerne zur Erweiterung und Vertiefung der kulturhistorischen Bildung Übersetzungen mit zu Hilfe nehmen, und durch sie dort, wo zur Erlernung der betreffenden Sprache keine Zeit und Gelegenheit ist, in die Kultur des Volkes einzuführen versuchen, das diese Sprache sprach oder spricht. Sie wird nach wie vor auch für die Beibehaltung eines altsprachlichen Unterrichts im höheren Schulwesen eintreten, aber von ihm verlangen müssen, daß er statt formaler Bildung sich eine allgemein geistig-sittliche Bildung zum Ziel setzt und nicht bloß den Intellekt, sondern die ganze jugendliche Persönlichkeit berücksichtigt. Das kann aber nur geschehen durch Preisgabe der formalistischen Ziele und durch eine Vertiefung der Lektüre. Dies muß auch das oberste Ziel des neusprachlichen Unterrichts sein. Nur so kann der gesamte fremdsprachliche Unterricht dazu mitwirken, der heranwachsenden Jugend einen größeren Ideengehalt zuzuführen, als es bislang geschieht. Bei einer Verwirklichung des oben charakterisierten einseitigen realistischen Bildungsideals würde sie noch ideenärmer werden, als sie jetzt schon ist.

3. Die Kunsterziehungstage.

a) In Dresden (1901).

Eine starke und einmütige Bewegung gegen den Intellektualismus des alten Bildungsideals ging von den sogenannten Kunsterziehungstagen aus; ihre Verhandlungen, die im Jahre 1901 in Dresden, 1903 in Weimar und 1905 in Hamburg gepflogen wurden, sollen uns hier näher beschäftigen.

Die Veranlassung zur Einberufung dieser Versammlungen gab die Tatsache, daß die Frage der künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend immer weitere Kreise bewegt, daß Künstler und Kunstförderer, Schulverwaltungen und Museen, die Lehrer und die Freunde des Volkswohls empfinden, daß der Kunstsinn und die Kunstkraft unseres Volkes nur erblühen können, wenn wir die künstlerischen Anlagen der kommenden Geschlechter wecken und innerhalb der möglichen Grenzen entwickeln. Es wird immer mehr das Bewußtsein bei den Gebildeten lebendig, daß wir bislang bei der Jugenderziehung zu einseitig die Verstandesbildung im Auge gehabt und dabei andere wertvolle persön-

liche Kräfte unberücksichtigt gelassen haben. Hier werden nun gegenüber dem Intellekt die Rechte der Phantasie geltend gemacht, neben der intellektuellen wird ästhetische und ethische, hier vor allem ästhetische Bildung gefordert.

Geh. Regierungsrat von Seidlitz, der Vorsitzende des Dresdener Kunsterziehungstages, erklärte, daß die Grundlage, auf der die Bildung bisher gefördert worden sei, in den Schulen nicht geändert werden solle; es solle nicht etwa an Stelle der bisher wesentlich auf ethischer Grundlage aufgebauten Erziehung eine ganz neue auf künstlerischer oder ästhetischer Grundlage ruhende geschaffen, sondern die jetzige Bildung, die in einseitiger Weise die Ausbildung der Verstandeskräfte anstrebt, solle ergänzt werden nach der Seite der Ausbildung auch der übrigen sehr wesentlichen Fähigkeiten des Menschen, nämlich der Fähigkeiten zum künstlerischen Auffassen und Schaffen, die für eine viel größere Zahl von Betätigungen im Leben notwendig seien und entwickelt werden müßten, als wir im allgemeinen jetzt anzunehmen pflegen. Oder wie Prof. Dr. Lichtwark bemerkte: »Wir haben zu lange wesentlich der Intelligenz gelebt. Es ist Zeit, daß nun die sittlich-religiösen und die künstlerischen Kräfte zur Entfaltung kommen.« Damit ist dem Intellektualismus des herrschenden Bildungsideals der Krieg erklärt. Sehr schön charakterisierte der Geheime Schulrat Grüllich die Bedeutung der Kunst für die Erziehung und das Volksleben. »Die Kunst«, so sagte er, »soll ja nicht bloß einzelne hervorragende Geister der Menschheit oder einzelne Kreise beglücken, nein, sie soll die ganze Erde, auch die Hütte und Seele des ärmsten Mannes verklären. Die Wissenschaft ist bloß für einen kleinen Kreis Auserwählter bestimmt, die Kunst für die große Mehrzahl der Menschen; am wenigsten möchte ich den Mühseligen und Beladenen ihren Sonnenschein entzogen wissen. Wo die Kunst hintritt, da bringt sie den Sonnenschein mit. Sie läßt die edlen Gedanken, Gefühle und Stimmungen des Künstlers durch die sinnliche, sich ihnen anschmiegende Mittel leichter herüberströmen in unsere Seele; sie läutert das Gemüt, und das Rohe und Gemeine weicht vor der wahren Kunst scheu zurück. Nach des Tages Last erquickt sie uns an dem Humor, den sie auch im Menschenleben findet. Disharmonie löst sich auf in Harmonie. Sie schärft den Blick für das Menschenleben und für die in ihm wirkenden sittlichen Mächte und versöhnt uns so auch mit der Tragik des menschlichen Daseins. Das flüchtige Schöne hält sie fest zu dauernder Freude; unser Heim schmückt sie uns traulich und anmutig aus. Nationale Gedanken und Stimmungen verkörpert sie uns zu steter Erhebung, in Stein und Erz, in Worten,

in Tönen und Farben, und dem tiefsten und höchsten Sehnen des Menschenherzens und der Antwort darauf von oben errichtet sie heilige Tempel.« Diese wichtige Seite der menschlichen Bildung hat aber in dem Programm des überlieferten Bildungsideels keine Berücksichtigung gefunden. Das fängt, wie der Vertreter des Deutschen Lehrervereins hervorhob, auch die Lehrerwelt an zu empfinden.

Naturgemäß lag die Gefahr nahe, daß die Künstler versuchen würden, der Kunsterziehung im Jugendunterricht eine beherrschende Stellung zu verschaffen und andere wichtige Ziele in den Hintergrund zu drängen. Vor solchen Übertreibungen wurde deshalb gleich von vornherein von den verschiedensten Seiten gewarnt. So warnte Oberbürgermeister Geh. Finanzrat a. D. Reutler vor vielleicht naheliegenden Vergleichen mit dem griechischen Volk, und ihm schloß sich Geh. Reg. Dr. von Seidlitz an. Man müsse zwar zugeben, so bemerkt er, daß die antike Kultur, d. h. die griechische Kultur auf dem Gebiete der Kunst das Größte geschaffen habe, was bisher Menschen zu erreichen möglich gewesen sei. Aber wenn man an die unseligen inneren und äußeren politischen und sozialen Zustände dieser Staaten und Gesellschaften denke, dann müßten wir uns glücklich preisen, nicht in jener Zeit zu leben, sondern im Gegenteil in einer Zeit, die auf dem Gebiete der Wirtschaft sowohl wie der Politik ganz andere große Ziele zu verfolgen habe und Ideale auszuarbeiten im Begriffe stehe, die uns Deutschen noch für unabsehbare lange Zeit zu schaffen und wirken geben werden. Und so gab denn auch ein hervorragender Vertreter der Künstlerschaft, der schon erwähnte Professor Dr. Alfred Lichtwark, der Direktor der Kunsthalle in Hamburg, zu, daß in Wirklichkeit die künstlerische Erziehung nur eine Provinz in dem großen Reiche der Gesamterziehung unseres Volkes bedeute, für die wir neue Grundlagen suchen und aufbauen müßten. Lichtwark beklagt es besonders, daß unserer Bildung die feste nationale Grundlage fehle. Wir werden sehen, daß von anderer Seite, die alles ins Extrem zu treiben leider nicht unterlassen konnte, diese Forderung wie auch die der ästhetischen Bildung in viel einseitigerer Weise gestellt wurde als es auf diesem Kunsterziehungstage selbst von seiten von Künstlern geschah. Lichtwark meinte, daß, wenn auch die theoretische Pädagogik die Forderung einer nationalen Bildung stelle und wenn auch der Wortlaut der Lehrpläne besage, daß sie erfüllt werde, doch das geistige Leben unserer Gebildeten beweise, daß eine wirkliche Lebensgemeinschaft mit den führenden Geistern der deutschen Literatur und Kunst nicht bestehe, und dieser ungenügende nationale Inhalt unserer Bildung

habe den sehr bedauerlichen Zustand zur Folge, daß die Art der Bildung in Deutschland Kaste mache. Wer die klassische Bildung selbst nur in der unzulänglichen Gestalt erworben habe, in der das heutige Gymnasium sie vermittele, glaube als höherer Mensch mit Geringschätzung auf den, der nur die moderne Dreisprachenbildung besitzt, herabsehen zu dürfen . . . Für die Entwicklung unseres Volkstums aber müßten wir von der Erziehung verlangen, daß sie die liebende Hingabe an unsere eigene Literatur und Kunst in allen Kreisen erwecke . . . Das deckt sich mit einer von mir oben in dem Kapitel über die Organisation des Unterrichts vertretenen Anschauung. Wer wollte leugnen, daß diese Gedanken eine berechtigte Kritik der herrschenden höheren Bildung enthalten, daß sie ihre unhaltbare Einseitigkeit richtig hervorheben und auch auf gangbare Wege wenigstens allgemein hinweisen, die uns aus dieser Einseitigkeit herausführen können.

Der Dresdener Kunsterziehungstag stellte in seinen Verhandlungen die bildende Kunst in den Vordergrund. Universitätsprofessor Dr. Lange aus Tübingen begründete dies damit, daß gerade in bezug auf die bildende Kunst unsere bisherige Erziehung besonders viel zu wünschen übrig lasse. Lange stellte als beherrschende Idee auf: Erziehung des Kindes zur ästhetischen Genußfähigkeit. Auch er warnt vor Übertreibungen. Die Kinder sollen nicht zu Künstlern erzogen werden; es soll kein neues Schulfach wie Kunstgeschichte oder Ästhetik eingeführt werden. Auch soll ethische oder religiöse Erziehung nicht durch ein neues pädagogisches Ideal ersetzt werden, denn das Leben habe neben der Kunst noch andere Ideale, und deshalb würde es eine Utopie sein, diese durch eine rein oder vorwiegend künstlerische Kultur verdrängen zu wollen. Es soll nur der bei allen Menschen im Keime vorhandene Kunstsinn soweit geweckt und ausgebildet werden, wie es innerhalb der bescheidenen Grenzen des Nichtkünstlertums und innerhalb der übrigen Erziehungsziele nötig ist. Es wird nach Langes Meinung darauf ankommen, das künstlerische Gefühl auszubilden, die Hand dem Auge und der Phantasie dienstbar zu machen.

Welche Wege zu diesem Zwecke einzuschlagen sind, wurde in einer Reihe von Einzelvorträgen näher beleuchtet, die folgende Themata behandelten: das Kinderzimmer, das Schulgebäude, der Wandschmuck, das Bilderbuch, Zeichnen und Formen, die Handfertigkeit, der Genuß der Kunstwerke, die Seminare, die Vorbildung der Lehrer auf den Universitäten. Sie können hier unmöglich alle eingehend gewürdigt werden, aber auf einige Punkte möchte ich doch hinweisen.

In dem Bericht des Lehrers Ross (Hamburg) über das Kinderzimmer wird von der Überzeugung ausgegangen, daß die Kunst nicht bloß etwas von außen an den Menschen Heranzubringendes bedeutet, sondern daß sie tief im innersten Wesen des Menschen und in seinen Bedürfnissen wurzelt. Das, was in der Seele des kleinen Kindes an zarten Ansätzen vorhanden ist, muß gepflegt und zur Entfaltung gebracht werden. Dazu muß zuerst das Spiel benutzt werden. Die Spiele, die mit Hilfe der Spielsachen mannigfaltig abgeändert und ausgestaltet werden können, sind deshalb so wichtig, weil durch sie eine Fähigkeit geübt wird, die erst die tiefsten Wirkungen der Kunst ermöglicht, nämlich die Fähigkeit der ästhetischen Illusion. Je deutlicher das Spielzeug dem wirklichen Gegenstande nachgebildet ist, desto weniger bleibt der Einbildungskraft zu tun übrig. Deshalb warnen alle Pädagogen, die sich mit dem Spiel beschäftigt haben, vor den teuren, realistisch ausgeführten Spielsachen. Auch soll man den Kindern nicht zu viele Spielsachen geben. Für die Erziehung des Auges, die für die Kunsterziehung von so großer Bedeutung ist, kommt in Betracht das rechte Anschauen passend ausgewählter Bilder und ein frühes Vertrautwerden des Kindes mit der Natur. Das Kind ist keineswegs unempfänglich für die Schönheit der Natur. So lieben alle Kinder Blumen. Deshalb haben die Eltern geradezu die Verpflichtung, sich und ihre Kinder in die Kultur der Blumen einzuführen. Besondere Aufmerksamkeit ist der Entwicklung des Farbensinnes zu widmen. Die Fähigkeit, aneinandergrenzende farbige Flächen als verschieden zu erkennen, ist bei Kindern schon früh vorhanden. Die Sicherheit im Gebrauch der Farbennamen erwirbt sich das Kind erst später. Zur Entwicklung des Farbensinnes müssen auch die Bilderbücher dienen. Das Kinderzimmer braucht nicht mit vornehmer Kunst ausgestattet zu sein. Jedenfalls muß aber der Raum, in dem die Kinder sich aufhalten, ein heiterer, wohnlicher Raum sein, in dem nichts Häßliches, nichts Verlogenes und Imitiertes seinen Sinn verbildet.

Geh. Reg. Dr. von Seidlitz (Dresden) behandelte den Wandschmuck. Der Aufenthalt in der Schule muß den Kindern in erster Linie heiter und freundlich gestaltet werden. Das Anschauungsvermögen der Kinder soll so entwickelt und ihr Geschmack so geläutert werden, daß ein Bedürfnis nach einer künstlerischen Gestaltung der Umgebung auch nach dem Verlassen der Schule bestehen bleibt. Die Photographien, die farblosen Wiedergaben, können nur als eine Aushilfe angesehen werden. Sie können auf die Dauer nicht genügen, weil ein ganz wesentlicher Bestandteil der Kunstwerke, die reproduziert

werden, nämlich die Farbe, auf diese Weise nicht wiedergegeben werden kann. Die farbige Wiedergabe aber schon bestehender Kunstwerke bietet große Schwierigkeiten und verursacht hohe Kosten. Sie können deshalb für die Schulen meist keine Berücksichtigung finden. Auch die Erzeugnisse der graphischen Künste zerfallen in farblose und farbige. Zu den farblosen gehören die Kupferstiche, Radierungen und Holzschnitte. Weil die farblosen Reproduktionen fast alle ein kleines Format haben, so ist darauf Bedacht zu nehmen, daß sie an der richtigen Stelle angebracht werden, wo sie gut gesehen werden können. Unter den farbigen Erzeugnissen der graphischen Kunst spielen die Lithographien die Hauptrolle. Man hat sich neuerdings energisch an die Aufgabe gemacht, solche neuen Wandbilder zu schaffen. Allein solche Werke entsprechen dem Zwecke der Schule, welche unter dem Gesichtspunkte einer gesunden Volkskunst ihren Zweck erfüllen. Man wird von der nächsten Umgebung ausgehen müssen. Die Tiere, die Pflanzenwelt, die Märchen und Lieder und sonstigen Stoffe der Provinz kommen zunächst in Frage. So pflegt man Heimatskunst. Dem Bedürfnis der Kinderseele entsprechend darf es sich dabei aber nicht um eine prosaische, lehrhafte Schilderung handeln, sondern es muß durchaus eine poetische Gestaltung des Stoffes gefordert werden, die auf seine Anlagen fördernd wirkt. Seidlitz verlangt ausdrücklich, daß derartige Wandbilder Unterrichtszwecken nicht dienstbar gemacht werden, weil sie dadurch gar zu leicht ihre Bestimmung verfehlen und den Widerwillen des Kindes erregen, statt diesem zur Freude zu gereichen. Kunstbetrachtungen, namentlich etwa als regelmäßiger Unterricht sind für die Schule gar nicht geeignet, am allerwenigsten in Zeiten der Gärung, wie die unsrige, wo die Begriffe alle schwankend geworden sind. Gymnasien können sich vielleicht auf die Diskussion derartiger Fragen einlassen, die Schüler der Volksschule sollen aber damit in Ruhe gelassen werden.

Bedeutungsvoll muß der Bericht des Lehrers Götze (Hamburg) über »Zeichnen und Formen« genannt werden. Er stellt einen flammenden Protest dar gegen die einseitige Bevorzugung des Wissens gegenüber dem »Kennen«, wie es Helmholtz genannt hat; in ihm kommt so recht die Tendenz des Kunsterziehungstags, gegen den Intellektualismus des herrschenden Bildungsideals Front zu machen, zum klaren Ausdruck. Ob es nicht zu weit geht zu verlangen, daß der Zeichenunterricht in jeder Schule zu den Hauptunterrichtsfächern gehören und daß jeder Lehrer zeichnen können muß, bleibe dahingestellt. Aber sicher ist es richtig, daß im Leben der Menschheit zwei Weisen zu

denken einander entgegen stehen, nämlich das lebendige, anschauende Denken unserer Vorfahren, das Denken der Dinge im lebendigen Zusammenhange außer uns, und das abstrakte Denken, das Denken des Dinges an und für sich, herausgerissen aus seiner Umgebung; jenes voll Anschauung, konkret und unmittelbar, Kunst schaffend und mitteilend, dieses dagegen nur ein gewußtes Wissen um die Dinge, eine begriffene Erkenntnis ohne Beziehung auf die Wertelemente des Lebens. Und ebenso wahr ist es, daß die zweite Art des Denkens auf Kosten der ersten in unserer Jugenderziehung zu einseitig gepflegt wird. Die erste Art des Denkens wird durch das Zeichnen ausgebildet, die zweite durch die Sprache. Deshalb müssen wir, so sagt Götze, dem Zeichnen gegenüber der Sprache seine natürliche Stellung zurückgeben. Das Zeichnen ist wie das Sprechen ein vom Kinde und von der Menschheit selbständig entwickeltes Ausdrucksmittel. Beides sind gleich notwendige Ausdrucksmittel, die sich wohl ergänzen, aber nicht ersetzen können. Neben dem Wort als begrifflichem Symbol steht das Bild. Neben der Sprache bildet das Zeichnen durch bildliche Äußerung der Vorstellungen den Geist. Neben dem Inhalt des Geistes, der in Worte gefaßt werden kann, besteht ein Gebiet von Vorstellungsfähigkeiten, das keines sprachlichen Ausdrucks fähig ist. Götze nennt es im Gegensatz zum Wissen das »Kennen«, und das Zeichnen ist das dem »Kennen« entsprechende Ausdrucksmittel, insofern es unsere Kenntnis des Wirklichen, also nicht unser Wissen, offenbart. Wir können nicht durch die Sprache alle Eindrücke wiedergeben, die ein einfacher Naturkörper, z. B. ein Stein, durch Auge und Hand hervorruft. Schon Helmholtz hat mit Bedauern darauf hingewiesen, daß bisher in allen pädagogischen Erörterungen von diesem Gebiet des »Kennens«, das für die Bildung eine selbständige Geltung neben dem Wissen beansprucht, selten die Rede gewesen sei. »Unsere ‚Kenntnis‘ umfaßt alle Vorstellungen und Gefühle, die jede Seele im vertrauten Umgang mit der Natur und den Werken der Kunst empfängt. Das Wissen ist das selbstherrliche Reich des Verstandes, die ‚Kenntnis‘ aber das Paradies der Empfindung und des Gemüts; sie gibt den Dingen Farbe und Duft, Seele und Tiefe. Was wir kennen, spricht uns an und weiß uns etwas zu sagen; wir schätzen es und halten es lieb und wert.« Darum kommt es darauf an, Anschauen und Denken, Kenntnis und Erkenntnis in lebensvolle Beziehung zueinander zu bringen. Eine muß durch die andere wachsen und reifen. Aus diesem Grunde müssen wir dem Zeichnen gegenüber dem Lesen und Schreiben aufhelfen. Allerdings sind um des Lesens und Schreibens willen zuerst Schule

und Schulunterricht entstanden; von ihnen hängt ja auch zur Hauptsache die Erhaltung und Mitteilung geistigen Lebens ab, und ohne Sprache und Literatur gäbe es keine verständnisvolle Erfassung der geistig-geschichtlichen Welt. Aber Sprache und Literatur sind nicht die alleinige Substanz des geistigen Lebens. Auch Kunstwerke sind Gefäße und Mittler dieses Lebens; sie werden deshalb erhalten und überliefert. Aber ihnen versagt sich die Sprache. Sie bedürfen einer anderen Sprache, die gleich der Muttersprache gelernt werden muß, der Sprache der sichtbaren Natur, der sie ihre Vorbilder entnommen haben. Es muß deshalb für den Jugendunterricht gefordert werden, daß der Schüler lerne, die Natur und die Gegenstände seiner Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen. Diese Forderung kann aber nicht der landläufige Zeichenunterricht erfüllen, dem alles auf die genaue Nachbildung des historischen Ornaments aus der geometrischen Raumform mit energischer Betonung sauberer Leistung ankam. Ihr kann nur ein Unterricht genügen, der die wahrnehmenden und schaffenden Kräfte an dem Gegenständlichen, was die Kunst im heimatlichen Bauwerk und als häusliches Gerät, in Bild und Buch vor die Sinne stellt und an die Hand gibt, entwickelt. Wenn aber die Kinder in Wahrheit Zeichnen lernen sollen, müssen wir sie auch modellieren und formen lassen.

»Das Kind bildet nebeneinander zwei Formen der Anschauung. Es sieht den Gegenstand in der Form als Flächenbild, das sich in der mit der freien Hand gezeichneten Abbildung darstellt. Daneben besteht eine andere Form der Anschauung, für die jene Wiedergabe des Eindrucks, den der Gegenstand von fern auf uns macht, nicht genügt. Sie geht aus der allseitigen Betrachtung des Gegenstandes hervor und entsteht durch eine geistige Kombination jener durch allseitige Betrachtung des Gegenstandes erfaßten Bilder. Wir bringen diese Anschauung durch Modellieren oder Formen zum Ausdruck.« Auf diese Weise sollen die Kinder durch Kunst, aber nicht zur Kunst erzogen, soll ihr natürlicher Schaffens-, Erfindungs- und Entdeckungstrieb angeregt werden. Dieser könnte, fügen wir hinzu, auch wesentlich gefördert werden durch allgemeine Einführung der Knabenhandarbeit in die Schulen.

Götzes Vortrag enthält ohne Frage eine Fülle von Gedanken und Anregungen, die ernster Erwägung wert sind. Aber Vorbedingung für die Verwirklichung aller der verschiedenen Vorschläge zu einer ästhetischen Ausbildung der Schüler ist doch ohne Frage eine entsprechende Vorbildung der Lehrer, und so war es durchaus folgerichtig, daß sich

der erste Kunsterziehungstag auch mit der Frage der Ausbildung der Lehrer in den Seminaren und auf der Universität beschäftigte. Über die Ausbildung in den Seminaren sprach der Seminardirektor Muthesius aus Weimar. Er sagte mit Recht, daß die künstlerische Bildung, indem sie ein Problem der Volksschulpädagogik geworden ist, zugleich als ein Problem der Volksschullehrerbildung angesehen werden muß. Es wird sich bei der Lösung dieses Problems zunächst darum handeln müssen, das eigene künstlerische Empfinden des künftigen Volksschullehrers zu einer möglichst hohen Stufe zu kultivieren, und dann, ihn zu befähigen, daß er die Keime ästhetischer Empfänglichkeit in anderen, in seinen Schülern, zur Entwicklung bringe. Am wichtigsten erscheint Muthesius die erste Aufgabe. Zwar ist auch der größte Künstler oder der gründlichste Kunstkenner keineswegs auch stets der beste Lehrer, aber sicher unterliegt gerade die ästhetische Beeinflussung der Jugend, wie alles, was auf den Wirkungen des Gefühls beruht, viel weniger einer durch bloße Worte zu vermittelnden und nach didaktischen Regeln auszuübenden Schulung, als vielmehr dem unmittelbaren Überströmen der Empfindungen in das Gemüt des zu Bildenden. Auch in der Seminarausbildung herrscht zu einseitig der Intellektualismus vor. Wie in den höheren Schulen und den Volksschulen ist auch hier Mittel und Gegenstand des Unterrichts im allgemeinen viel zu sehr das zu Abstraktionen hindrängende Wort. Künstlerische Bildung fehlt auch hier fast ganz. Für diese sind in Zukunft dem Seminar dieselben Mittel zugänglich zu machen, wie jeder anderen höheren Lehranstalt: Ausstattung der Gebäude, Wandschmuck, Zeichnen und Formen, Handfertigkeit, Anschauen von Kunstwerken. Das Schwergewicht der künstlerischen Ausbildung muß auch hier im Zeichenunterricht liegen. Dieser hat seinen Stoff der Natur und der Kunst zu entnehmen, und zwar hat er sich anzuschließen an die heimatliche Natur und die heimatliche Kunst. Für das Seminar ist eine künstlerische Heimatskunde erforderlich, die den heranwachsenden Jüngling immer tiefer einführt in das Verständnis der heimischen Kunst, damit er befähigt wird, in seinem zukünftigen Wirkungskreise, und sei es auf dem entlegensten Dorfe, den wenn auch noch so unbedeutenden Spuren der heimischen Kunst nachzugehen, sie aufzufinden und im Volksschulunterricht zu verwerten. Wichtig für die künstlerische Bildung der Volksschullehrer ist der Ort ihrer Ausbildung. In Städten wie Dresden oder Weimar oder Eisenach wird man nicht um Stoff für die Kunstanschauung verlegen sein, aber in Bederkesa oder Karalene wird man dem Boden der Heimat schwerlich den nötigen Nahrungsstoff für die

künstlerische Anregung der Seminaristen entnehmen können. Doch auch in günstig gelegenen Orten wird man Kopien mit heranziehen müssen, aber nicht etwa das »neueste Liniengeschnörkel der Allermodernsten«, sondern die Größen der vaterländischen Kunst, wie Ludwig Richter, Moritz von Schwind und Hans Thoma, ja auch Böcklin und Klinger, damit der Volksschullehrer eine Ahnung bekommt von der Tiefe der Empfindung und der Größe der Leidenschaft, die aus den Werken dieser Künstler strömt. Der Hauptträger der ästhetischen Bildung an den Seminaren muß der Zeichenlehrer sein, er muß aber darin von allen Lehrern des Seminars unterstützt werden. Jeder Lehrer muß bestrebt sein, die etwa in seinem Unterrichtsstoffe eingeschlossenen ästhetischen Elemente neben den rein sachlichen mit zur Geltung zu bringen. Dazu bietet sich in deutscher Literatur und Geschichte, in Naturkunde und Geographie mancherlei Gelegenheit. Auch etwas Theorie der Kunst ist zu einer richtigen ästhetischen Bildung der Lehrer unentbehrlich, die später andere systematisch zur künstlerischen Genußfähigkeit führen sollen. Für die Übermittelung der Theorie wird zunächst wieder der Zeichenunterricht in Frage kommen. In besonderen methodischen Stunden muß ein Einblick gewährt werden in Ziel, Stoffauswahl und Anordnung, Lehrgang und Hilfsmittel dieses Unterrichts. Ferner hat sich die theoretische Unterweisung auf die Technik der Kunst zu erstrecken, so daß die Seminaristen Aufschluß erhalten über Stoffe und Formen der künstlerischen Darstellung, sowie über das verschiedene Verfahren der Reproduktion. Zugleich bedarf es einer Art Elementarästhetik, durch die der Seminarist erkennt, worin das Wesen des Kunstgenusses besteht. Sie könnte an den Unterricht in der Psychologie angeschlossen werden, der in den Abschnitten über die Phantasie und über das ästhetische Gefühl eine Erweiterung seines Stoffes vorzunehmen hätte. Endlich ist auch eine kunsthistorische Orientierung unerläßlich, die entweder dem Geschichtsunterricht oder dem Zeichenunterricht zuzuweisen wäre, aber alle diese theoretischen Belehrungen dürfen nicht auf Kosten des Kunstgenusses gepflegt, es darf die Kunst nicht verwissenschaftlicht werden. Sollen diese Ziele in den Seminaren erreicht werden, dann muß vor allem der Seminarzeichenlehrer eine ausreichend künstlerische Bildung besitzen, er muß einen künstlerischen Studiengang durchgemacht haben. Außerdem muß die Stundenzahl für den Zeichenunterricht erhöht werden.

Auch für eine bessere künstlerische Vorbildung der höheren Lehrer muß auf der Universität gesorgt werden. Dafür stellte Professor Dr. Lange aus Tübingen bestimmte Leitsätze auf. Aus ihnen sei

Folgendes angeführt: »Da die akademisch gebildeten Lehrer der Knaben- und Mädchenschulen zwar keinen besonderen kunsthistorischen oder ästhetischen Unterricht erteilen, wohl aber ihre Zöglinge, wo es immer geht, künstlerisch anregen sollen, müssen sie selbst auf der Universität Gelegenheit gehabt haben, künstlerisch angeregt zu werden. — Diese Aufgabe fällt, abgesehen von dem Dozenten der deutschen Sprache und Literatur sowie dem akademischen Musikdirektor, besonders den Vertretern der klassischen Archäologie und der mittelalterlichen und neueren Kunstgeschichte zu. — Jede Universität sollte deshalb außer einem Professor der Archäologie auch einen etatsmäßig angestellten Professor der Kunstgeschichte haben. Eine Kombination dieser Professur mit der archäologischen oder gar mit der historischen, philosophischen oder mathematischen ist nicht zu wünschen. Dagegen empfiehlt es sich, die Kunstgeschichte mit der Ästhetik zu verbinden, weil dadurch 1. der Kunstgeschichte ihr rein künstlerischer Charakter strenger gewahrt, 2. die Ästhetik von ihrer unfruchtbaren Verbindung mit der Philosophie gelöst und wieder zu einer wirklichen Kunstlehre gemacht wird.« Lange verlangt ferner, daß jede Universität eine gut dotierte kunsthistorische Sammlung besitze, die nicht nur zur Illustration der Vorlesungen zu benutzen, sondern den Studenten auch außer den Vorlesungen möglichst oft und bequem zugänglich zu machen ist. In den Vorlesungen soll die einseitig klassizistische Auffassung der Kunst, die noch immer bei vielen Lehrern der klassischen Sprachen und des Deutschen besteht und die sich auf dem Gymnasium besonders bei der Lektüre von Lessings Laokoon in verhängnisvoller Weise geltend macht, zurückgedrängt und durch ein wahres, allseitiges Verständnis der Kunst ersetzt werden. Das Verständnis ist zu übermitteln in den archäologischen und in den kunsthistorischen Vorlesungen. Neben den historischen Vorlesungen sind systematische zu halten, in denen die Zuhörer in das Wesen der Kunst und zwar vom technischen und ästhetischen Standpunkt eingeführt werden. — Außer den Vorlesungen sind Übungen im Betrachten, Erklären und Beurteilen von Kunstwerken, Originalen sowohl wie Reproduktionen zu halten, besonders aber müssen die Baudenkmäler der Stadt und ihre Umgebung sowie etwa vorhandene Kunstsammlungen bei regelmäßigen Exkursionen besichtigt werden. — Das Amt des akademischen Zeichenlehrers ist zu erhalten und seine Tätigkeit in jeder Beziehung zu unterstützen.

Man kann den Eindruck gewinnen, daß in der Begeisterung für die neue Idee hie und da etwas zuviel verlangt worden ist zum Zweck einer künstlerischen Erziehung der Jugend und kann doch der Meinung

sein, daß die Anregungen, die dieser Kunsterziehungstag gegeben hat, außerordentlich wertvoll sind. Auch hier gilt, daß, wer viel fordert, wenigstens etwas erreicht. Und so hat sich's auch erfüllt. Davon kann sich jeder schon überzeugen, wenn er z. B. die Klassenzimmer in bezug auf Wandschmuck usw. heute vergleicht mit denen vor 10 bis 20 Jahren. Auch wird der Zeichenunterricht in ganz anderer Weise erteilt als damals. Für eine gewisse ästhetische Bildung wird auf diesem Gebiete jetzt fast überall in den Schulen gesorgt und damit der Einseitigkeit einer rein intellektualistischen Bildung mit Erfolg entgegengearbeitet.

b) in Weimar (1903).

Während der Dresdener Kunsterziehungstag die bildende Kunst in den Mittelpunkt der Verhandlungen gestellt hatte, beschäftigte sich der Weimarer mit der deutschen Sprache und Dichtung, also mit einem Unterrichtszweig, der schon immer in unseren Schulen vertreten war und nicht wie die bildende Kunst erst neu eingeführt zu werden braucht. Hier war also schon immer eine schöne Gelegenheit zu einer ästhetischen Bildung der Jugend gegeben. Die Art, wie diese Gelegenheit zugunsten einer rationalistischen Lehrweise versäumt wird, wie durch Erklärungs- und Zergliederungswut den Schülern die schönsten vaterländischen Dichtungen meist verekelt werden, ist nicht bloß bedauerlich, nein, sie ist empörend. Das war die Grundstimmung dieser Versammlung.

Wir sahen schon oben, in welch scharfer Weise Geh. Oberregierungsrat Waetzoldt dieser Stimmung Ausdruck gab. Da braucht es nicht wunderzunehmen, daß manche besonders begeisterte Künstler nun verlangten, daß man im deutschen Unterricht bei der Behandlung von Dichtungen sich ausschließlich an die Empfindung, das Gefühl zu wenden habe und alles Verstandesmäßige dabei grundsätzlich auszuschließen sei. Solche Übertreibungen rektifizieren sich von selbst. Die Hauptsache ist, daß hier in Weimar von den verschiedensten Seiten das vielfach herrschende Verfahren im deutschen Unterricht einmal grell beleuchtet und in seiner ganzen Unhaltbarkeit, ja Verwerflichkeit hingestellt worden ist. Auf diesem Gebiet hat der Intellektualismus des alten Bildungsideals am mitleidslosesten und verderblichsten gewütet.

Der Vertreter des bayrischen Kultusministeriums erklärte in seiner Begrüßungsansprache u. a., daß die Signatur der Weimarer Versammlung darin bestehe, daß vorwiegend Dichter und überhaupt Vertreter der Literatur mit den Lehrern und praktischen Schulmännern in Verbindung getreten seien zu gemeinsamer Arbeit, um die Jugend zu begeistern und zu befähigen und ihre Herzen weit und empfänglich zu machen für das Schöne in unserer deutschen Sprache und Literatur.

Stadtschulrat Kerschensteiner, der die Verhandlungen eröffnete, bezeichnete als das erste und nächste Ziel, das sich der Weimarer Kunsterziehungstag gesteckt habe, die persönliche Ausdrucksfähigkeit unseres deutschen Volkes und insbesondere der deutschen Jugend zu fördern. Das fernere Ziel auf diesem Wege sei dann, zu einem Verständnis für den charakteristischen Ausdruck und damit auch zu einem Verständnis für den künstlerischen Ausdruck, für den Kunstgenuß und schließlich auch zu einem wahren und der Mühe werten Lebensgenuß zu führen. Das erste Ziel, die Steigerung der persönlichen Ausdrucksfähigkeit, sei erreichbar; der Weg zu diesem Ziele sei gangbar in allen deutschen Schulen. Er besteht einfach darin, daß wir in unsern Schulen uns auf ein Minimum des Lehrstoffs beschränken lernen zugunsten eines Maximums der Vertiefung. Die Themata dieses Kunsterziehungstages befassen sich mit der Aufgabe, die persönliche Ausdrucksfähigkeit im Lesen, Vorlesen, Rezitieren, in der mündlichen und schriftlichen Darstellung zu kräftigen und zu entwickeln.

In welcher Weise sich Geh. Oberregierungsrat Waetzoldt gegen die in der Schule übliche Behandlung deutscher Dichtungen wandte, wurde bereits erwähnt. Ihm schloß sich fast in noch schärferer Form Otto Ernst an in seinem Vortrag über Lesen, Vorlesen und mündliche Wiedergabe des Kunstwerks. Er schildert die bisherige Behandlung eines Gedichts folgendermaßen: »Der Lehrer las zunächst das Gedicht mit ‚sinngemäßer Betonung' vor. Das Wort ‚sinngemäß' ist dabei sogleich bezeichnend. Das Gedicht wurde nach seinem ‚Sinn', d. h. nach seiner intelligiblen Tendenz vorgetragen, sein Gedankeninhalt wurde mit Sorgfalt und Mühe und mit unterstreichender Betonung vor den Kindern ausgebreitet. Mit Gefühl und Stimmung zu lesen oder gar mit darstellender Lebendigkeit in der Sprache, das galt für ungehörig, des Lehrers und der Schule nicht würdig, ihnen nicht angemessen. Der Lehrer ist kein Schauspieler, kein Komödiant, sagte man. Nach der Vorlesung des Gedichts folgte die ‚Behandlung', d. h. das Gedicht wurde ‚erklärt'. Auch das Wort ‚erklären' ist vielsagend. Man wollte viel, man wollte womöglich alles klar machen, auch das, was im Interesse des Kunstwerks eigentlich dunkel bleiben sollte, ja, noch mehr, auch das, was nach dem Wesen der Kunst dunkel bleiben mußte. Das war das Charakteristische an dieser ganzen Art der ‚Behandlung': es fehlte durchaus das Bewußtsein, daß das Eigentlichste und Beste des Kunstwerks überhaupt nicht erklärt, d. h. durch Umschreibung mitgeteilt werden kann. — Wenn nun das Gedicht

genügend ‚behandelt‘ war, so wurde es einige Male von den Schülern mit ‚sinngemäßer Betonung‘ nachgelesen, dann auswendig gelernt und deklamiert oder ‚aufgesagt‘.« Einem solchen rationalistischen Verfahren gegenüber ist zu betonen, daß das Kunstwerk auf Anschauung und Gefühl wirken soll, daß das Kunstwerk zwar einen Zweck haben kann, daß es aber nicht der Zweck ist, der es zum Kunstwerk macht, und daß der Zweck so wenig zum Wesen des Kunstwerks gehört wie zum Wesen einer Eiche, eines Berges oder eines Wasserfalls. »Wenn der Gärtner eine Pflanze unseres Gartens aushebt, um sie zu versetzen, so nimmt er den Erdballen mit heraus, aus dem sie erwachsen ist, und dann sagt er noch: Wir müssen abwarten, wie sie es aufnehmen wird. So müssen wir abwarten, wie eine Dichtung es aufnimmt, wenn wir sie aus einer Seele in die andere verpflanzen, und gelungen ist das Experiment nur dann, wenn das Kunstwerk im neuen Garten der neuen Seele von Zeit zu Zeit aus eigenem Triebe Blätter, Blüten und Früchte hervorbringt. Das Kunstwerk muß in der neuen Seele weiter wachsen, sonst ist die Mitteilung mißlungen. Und aus seinen Zweigen, aus seinen Säften und Kräften muß die Deklamation oder Rezitation oder seine mündliche Wiedergabe erwachsen.« Otto Ernst nennt Erklärungen des Künstlerischen ein notwendiges Übel; köstlich ist die Stunde, wo sie überflüssig sind. Die Erklärung setze, sagt er, grelle Lichter auf Stellen, die künstlerisch oft die wichtigsten sind, und verscheuche dadurch die Stimmung. Das Kunstwerk solle durch die Sinne seinen Einzug halten ins Gefühl, alle Kunst müsse zuerst durch die Sinne und von dort unmittelbar ins Gefühl dringen.

Auch in seinem Vortrag über »Der Deutsche und sein Verhältnis zur Dichtung« zog Otto Ernst gegen alles Verstandesmäßige bei der Behandlung deutscher Dichtungen zu Felde. Kunst, die durch den Verstand genossen werde, sehe überall gleich aus. Der Verstand sei ein Gleichmacher. Den Kindern und jungen Leuten müsse deutsche Kunst unmittelbar ins Herz gepflanzt werden, und es müßte wider alle Natur zugehen, wenn das nicht im deutschen Herzen Wurzel schlüge und fortkeimte, was dem gleichen Boden eines deutschen Herzens entsprossen ist. So klingt aus Otto Ernsts Worten deutlich das Bestreben heraus, im deutschen Unterricht bei der Behandlung von Dichtungen einzig das ästhetische Empfinden wirken zu lassen, das sich dann gar leicht erweitert und auch in Wirklichkeit erweitert hat zu der Forderung einer einseitig ästhetischen Erziehung der Jugend.

Gegen eine solche Übertreibung wandte sich sogar Dr. Heinrich Hart, also ein Vertreter der Schriftsteller, in seinem Bericht über das

dichterische Kunstwerk in der Schule. Wir sahen schon an anderer Stelle, wie scharf er über den im Schulunterricht vorherrschenden rationalistischen Betrieb urteilte. Aber trotzdem warnte er vor einem Übermaß ästhetischen Betriebs und bemerkte, daß immer wieder betont werden müsse, daß die Erziehung jedenfalls stets das Endziel vor Augen haben müsse, daß es für sie nicht gelte, weder Künstler noch Dichter noch Kritiker zu züchten, sondern Kunstbegierige zu erziehen, daß sie in Verbindung mit allen andern Erziehungsfaktoren auf den Ganz- und Vollmenschen hinzuarbeiten habe, der alle Fähigkeiten gleichmäßig und harmonisch entwickelt zeigt, in dessen Kultur das Ästhetische weder vernachlässigt ist noch aber auch einseitiges Übermaß die Harmonie sprengt. Das Übermaß sei genau so bedenklich wie ein Untermaß, und es sei zu befürchten, daß heute auch im Kunsterziehen eher zu viel als zu wenig geschehe, daß statt erzogen gezogen und gezerrt werde. Jedes Übermaß ersticke gerade das, was am sichersten zur Kunst hinleite — die Sehnsucht.

Ganz entschieden wandte sich, wie ich schon erwähnte, Professor Dr. R. Lehmann gegen die Forderung eines bloß ästhetischen Genießens im deutschen Unterricht. Die deutsche Stunde darf nicht ein bloßer Genuß werden, sie hat höhere Aufgaben als bloß Stimmung zu machen. In einem Schlußwort faßte Lehmann seine Auffassung von der ästhetischen Erziehung dahin zusammen, daß diese Erziehung nicht ausschließlich Genuß noch auch bloß die Erhöhung der Genußfähigkeit zum Zwecke habe. Ästhetische Erziehung heiße Bildung durch die Kunst zu einer Vertiefung der Gefühle, zu einer Veredelung der Gesinnung, und daher sei gar kein Kontrast zwischen der sittlichen Tendenz und der künstlerischen Wirkung der Lektüre. Dieser Ansicht schloß sich auch Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner an. Nach ihm ist die Dichtkunst die charakteristische Darstellung einer großen Seele für eine zweite große Seele, die sich an den ganzen intellektuell, sittlich und ästhetisch empfindenden Menschen wendet. Alle Erziehung strebt zur sittlichen Freiheit. Für sie ist die ästhetische Erziehung die notwendige, aber nicht die hinreichende Bedingung. Ästhetische Erziehung sei, bemerkte Kerschensteiner, zunächst wenigstens eine Erziehung zum Genusse, eine Erziehung des Intellekts wie des Gefühls. Das sittliche Handeln aber erfordere eine Erziehung des Willens, und wenn wir den ästhetisch genießenden Menschen zu einem ethisch handelnden Menschen machen wollten, dann dürften wir nicht übersehen, daß mit der ästhetischen Erziehung, zum Teil sogar durch sie, auch eine starke Willenserziehung unserer Nation vorhanden sein

müsse, damit nicht bloß schön empfindende Männer und Frauen unserm Vaterland erstehen, sondern auch sittlich große Menschen, die überdies jedem, der sie betrachte, auch immer einen wahrhaft ästhetischen Genuß bereiten, weil alle ihre Handlungen sich in die eine schöne Form einordnen, die sie sich selbst gegeben haben. Damit ist die wirkliche und volle Aufgabe der Jugenderziehung richtig und schön charakterisiert und das Bestreben, die Erziehung einseitig ästhetisch zu gestalten, vortrefflich zurückgewiesen.

Mit Recht klagt man über die mangelhafte Ausdrucksfähigkeit unserer Schüler. Sie würde besser werden, wenn der mündliche Ausdruck in den Schulen mehr gepflegt würde. Darüber sprach in einem meisterhaften Vortrag Pfarrer Hackenberg. Die Bedeutung und die bezwingende Macht der Rede schilderte er mit folgenden herrlichen Worten: »Auch Reden ist eine Kunst: es ist die schnell schaffende Baukunst, dem Bau die würdige Wohnung zu bereiten; es ist die bescheidene Malerkunst, die einfachsten wie die höchsten Gedanken, die wechselvollen Bewegungen des Gemüts und alle Gemeinschaft geistigen Lebens zum schnellen Ausdruck zu bringen; es ist die schlichteste Tonkunst, die doch alle Saiten des Herzens in Mitschwingung zu versetzen vermag. Und wer es versteht, das Höchste und das Tiefste, was des Menschen Geist erfüllt, was des Menschen Gemüt bewegt, was des Menschen Seele groß und edel und stark macht, mit dem geflügelten Boten des Geistes, mit dem flüchtigen Worte aus dem eigenen Innenleben in die Seele der Hörer zu tragen, der ist in der Tat ein Künstler von Gottes Gnaden, der kann den Schmerz verklären, kann den Sturm der Leidenschaften stillen, kann träge Massen zu mannhaften Entschlüssen entflammen, kann töten und wiederbeleben.« Jegliche Übertreibung in bezug auf die an die Schule zu stellenden Forderungen liegt Hackenberg fern. Er weiß, daß es nicht Aufgabe der Schule sein kann, weder der Volksschule noch der höheren Schule, Redner zu erziehen. Das aber sei und bleibe das scheinbar bescheidene und doch hochwichtige und bedeutsame Ziel, dem neben anderen der erziehende Unterricht zustreben müsse: die Schüler zu befähigen, klar Gedachtes selbständig und selbsttätig in angemessene sprachliche Form zu kleiden, für den eigenen Gedanken schnell und sicher den passenden Ausdruck zu finden, das, was man weiß und glaubt, was man denkt und fühlt, verständlich und zusammenhängend auszusprechen und mitzuteilen. Leider erreichen aber unsere Schulen dieses Ziel nicht. Über die Armut und Unbeholfenheit der Sprache unserer Volksschüler wird allgemein geklagt. Auch kann man nicht behaupten, daß die Fertigkeit

im mündlichen Ausdrucke auf den höheren Schulen dem allgemeinen Bildungsziele und dem breiten Raume, der gerade hier dem sprachlichen Unterricht eingeräumt ist, entspricht. Daher kommt es, daß weder in der großen Masse des Volks, noch auch in den Kreisen der Gebildeten die Kunst der freien Rede heimisch ist. Muß dies so sein? Sollte es vielmehr nicht möglich sein, im Unterricht mehr die Kunst der freien Rede zu pflegen und dadurch dem Übel abzuhelfen? Sicherlich. Aber dann muß die Muttersprache aus der Aschenbrödelstellung befreit werden, die sie im Lehrplan vieler Schulen im Kreise der vornehmeren Geschwister einnimmt.

Es ist zu verlangen, daß der gesamte Unterricht der Übung im freien Sprechen und der Pflege des mündlichen Gedankenaustausches dienstbar gemacht werde, und zwar nach Inhalt wie nach Darbietung. Aber wer Gedanken ausdrücken will, der muß erst Gedanken haben. Daran fehlt's aber auch den Schülern der höheren Schulen; ich klagte schon an anderer Stelle darüber, daß unsere Primaner im allgemeinen so ideenarm sind. Deshalb stimme ich Hackenberg aus vollster Überzeugung zu, wenn er sagt, daß es das Alpha und Omega alles erziehenden Unterrichts sein muß, einen großen und in seinen Teilen eng verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen. Jacob Grimm sagt, daß Menschen mit den klarsten und tiefsten Gedanken auch die größte Sprachgewalt besaßen. Darum laßt uns in den Schülern einen weiten, tiefen und gefestigten Gedankenkreis schaffen, dann erhalten wir auch die Gewähr für einen frischen und freien Gedankenausdruck. Als oberste Regel gilt, wie für das Redepult so auch für die Schulbank: Nur Echtes und Wahres, nur wirklich Erfaßtes und Empfundenes zum Ausdruck bringen! Man zwinge unsere Schüler nicht, Unverstandenes nachzusprechen und von solchen Dingen zu reden, von denen Kopf und Herz nichts wissen. Man gewöhne auch in den Schulen die Kinder nicht an die Phrase und an blühenden Stil. Das Einfache ist das Wahre und das Schöne zugleich, aber die Phrase erstickt echte Empfindung und ertötet das Bedürfnis ihres natürlichen Ausdrucks. In den Schulen werden meist nur auf gestellte Fragen Antworten gegeben; da kann dann natürlich von Übung im mündlichen Ausdruck, von freiem Sprechen keine Rede sein. Diese katechetische Form des Unterrichts läßt den Schüler zu keiner freien Aussprache kommen und ertötet so die Sprachfertigkeit. Besonders auf den höheren Stufen des Unterrichts sollten die Lehrer den Schülern Gelegenheit geben, ihren eigenen Gedankenverlauf in zusammenhängender Mitteilung zu offenbaren. Hier sollte an die Stelle der Fragen und Antworten

ein anregendes Gespräch zwischen Lehrer und Schüler treten. Für besondere Veranstaltungen zur Pflege des mündlichen Ausdrucks ist in Volksschulen kein Raum. In den höheren Schulen könnten in geeigneter Form Disputationen angestellt werden, in denen die Schüler das Maß ihres Wissens prüfen und das eigene Urteil am Urteil der andern messen könnten. Hier sind auch freie Vorträge empfehlenswert; diese müssen aber auch wirklich freie Vorträge sein, die selbständig vorbereitet sind, aber nicht in sklavischem Festhalten am Wortlaut der Niederschrift wiedergegebenen Darlegungen, nicht durchgesprochene, korrigierte und auswendiggelernte Schulaufsätze.

Über den schriftlichen Ausdruck sprach Professor Dr. Diez aus Stuttgart. Er ist der Ansicht, daß es zum Zwecke der Kunsterziehung in der Schule keiner besonderen Übungen und keines besonderen Stoffes für die vorhandenen Übungen bedarf, sondern daß man im ganzen die ästhetische Aufgabe der Schule schon dann erfüllt, wenn man sich bemüht, den Unterrichtsbetrieb naturgemäß zu gestalten. Wenn die Schule nur nicht das künstlerische Leben, das ästhetische Leben im Kinde schädigt, nicht den künstlerischen und ästhetischen Sinn lähmt, dann ist schon beinahe alles erreicht, was wir erreichen wollen. Wenn man nur beachtet, was im Laufe der Geschichte verständige Pädagogen in bezug auf den Aufsatz verlangt haben, gewinnt man von selbst auch den richtigen Weg für die künstlerische Erziehung. Gewiegte Pädagogen haben zum Teil schwere Bedenken gegen den Aufsatz geltend gemacht. Es wurde gegen ihn eingewendet, daß er geeignet sei, frühreife Kinder zu erzeugen, daß er zu Anmaßung und Kritik erziehe, daß er ferner die Schüler sehr leicht veranlasse, Gedanken und Empfindungen zu heucheln, die sie nicht haben oder sich für einen Gedanken zu ereifern, bloß weil er sein Thema ist. Es wird sogar als Grund des zeitweise hervortretenden Mangels an künstlerischer Produktion oder überhaupt an produktiven Geist der angegeben, daß man den Menschen zu früh produzieren lasse. An diesem Bedenken ist sicherlich etwas Berechtigtes. Richtig ist die Forderung, daß das Aufsatzthema niemals über die Fähigkeit, über den Horizont des Schülers hinausgehen darf, daß es ihm gestatten muß, klar und wahr aus seinem eigenen Innern zu sprechen; er darf nicht gezwungen werden, sich in eine Rolle hineinzuversetzen, die nicht für ihn paßt, z. B. in die Rolle eines Lehrers oder Philosophen oder Politikers oder Moralisten oder Kritikers. Vor einiger Zeit wurde an einem süddeutschen Gymnasium eine Abschiedsrede gehalten, in der ein Schüler über Nietzsche und Kant in hohem Tone abgesprochen hat, natürlich nicht, weil er etwas

davon verstanden hätte, sondern weil er zufällig Schopenhauer gelesen hatte. In diesen Abschiedsreden von Abiturienten spielt überhaupt hohles Phrasentum noch vielfach eine große Rolle. Ein in ihnen an den Gymnasien immer wiederkehrender Gedanke ist der unersetzliche Wert des altsprachlichen Unterrichts, den die betreffenden Redner vorher im stillen oft verwünscht haben und über den sie im späteren Leben sehr häufig dadurch quittieren, daß sie niemals wieder einen griechischen oder römischen Schriftsteller in die Hand nehmen. Trotz solcher Bedenken hat sich doch die Pädagogik nicht dazu entschließen können auf den deutschen Aufsatz zu verzichten, sondern hat sich an Herder angeschlossen, der in einer seiner Schulreden sagt:

»Lernt Deutsch, ihre Jünglinge, denn ihr seid Deutsche, lernt es reden, schreiben, in jeder Art schreiben! Lernt erzählen, berichten, fragen und antworten, zusammenhängend, eindringend klar, natürlich schreiben, vernünftige Auszüge, Tabellen, Expositionen, Deduktionen der Begriffe machen. Die Zeit gebietet's, die Zeit fordert's.«

Wenn der Aufsatz aber diese Aufgabe erfüllen soll, dann darf er nicht eine seltene Stilübung bleiben, die vielleicht acht- oder zehnmal im Jahre angestellt wird. Auf diese Weise kann keine wirkliche Fertigkeit im schriftlichen Ausdruck erzielt werden. Man muß den Aufsatz in den engsten Zusammenhang mit dem ganzen übrigen Unterricht setzen. Man sollte den Schüler veranlassen, im Geschichts-, im Geographieunterricht oder überall wo Stoff dargeboten wird, nach einiger Zeit oder jedesmal am Schlusse der Stunde schriftlich zu reproduzieren, was ihm mitgeteilt wurde. Diese Forderung erklärt Diez selbst unter den gegenwärtigen Verhältnissen für eine Utopie, aber die gegenwärtigen Verhältnisse sind nach seiner Meinung auch durchaus nicht als ideale zu bezeichnen, sondern sind sehr besserungsbedürftig, besonders nach der Seite des Universalismus hin, den uns das alte Bildungsideal übermittelt hat. Aus ihm müssen wir heraus. Unsere Schulen sind mit Stoff überhäuft; darin muß Wandel geschafft werden, sonst bekommen wir keinen Raum für produktive, individuelle Arbeit. Wir brauchen mehr Bewegungsfreiheit in der Schule. Nicht alles, was wissenswert ist, muß von allen gewußt werden. Wir müssen darauf dringen, daß der Stoff in der Schule vereinfacht wird, daß von dem System der fakultativen Fächer, wie das anderswo geschieht, in ausgedehntem Maße Gebrauch gemacht wird, daß der Schüler in die Lage versetzt wird, durch seine persönlichen Leistungen in dem einen Fache, das er liebt, seine Mängel in anderen Fächern auszugleichen, eventuell sich die Notwendigkeit zu ersparen, an anderen Fächern teilzunehmen.

Aber auch schon innerhalb der bestehenden Schulorganisation läßt sich die produktive Tätigkeit der Schüler besser pflegen als es meist geschieht. Diez verlangt, daß der Schüler im Aufsatz so einfach, so trocken, so sachlich als möglich darzustellen lerne. Er meint, daß nur der Schüler, der die ganze Nüchternheit und Trockenheit des sachlichen Ausdrucks kennen gelernt hat, auch den Reiz des poetischen Ausdrucks verstehen könne. Man müsse Prosa lernen, um die Poesie zu verstehen. Diese Betonung der Nüchternheit und Trockenheit des Stils ist doch wohl zu einseitig; zwischen nüchterner Trockenheit und rhetorischem Schwulst und Phrase gibt es ein Mittleres, das mir am empfehlenswertesten erscheint. Aber sehr mit Recht fordert Diez, daß auch beim Aufsatz das individuelle Leben des Schülers berücksichtigt werden soll. Das ist außerordentlich richtig und wichtig, denn was ein Schüler schreiben soll, das muß ihm auch persönlich wert und wichtig genug sein. Deshalb ist den Schülern vielmehr als es üblich ist zu gestatten, das Thema des Aufsatzes selbst auszuwählen. Interessant ist es zu sehen, wie Diez von der Betrachtung des deutschen Aufsatzes aus zu der aktuellen Forderung der Bewegungsfreiheit und größerer individueller Bildung statt allgemeiner Bildung kommt, einer Forderung, in der sich die Wandlung des Bildungsideals am deutlichsten zeigt. Das Beste, was das Schulleben hat, ist nach Diez' Überzeugung der Aufsatz als eigentliche Stilübung, als Übung in sprachlichen Formen und Darstellungsweisen, vorausgesetzt, daß er frei und spielend genug behandelt wird. Als derartige Übungen empfiehlt Diez für die unterste Stufe, daß, wenn der Lehrer eine Geschichte erzählt hat, der Schüler aus dem Gehörten heraus die Sache niederschreibt und sie nachher erst in einem Buche gelesen wird. Eine zweite Übung ist die Wortvertauschung, daß nämlich ein Stückchen Gelesenes mit eigenen Worten ausgedrückt wird. Eine dritte ist die Aufgabe der Verkürzung, also die, eine Geschichte ganz kurz wiederzugeben, ohne daß Wesentliches, was zum Verständnis gehört, weggelassen wird. Eine vierte ist umgekehrt die Verlängerung einer Geschichte, durch Ausmalen von Gesprächen, Gebärden, Ort- und Zeitumständen; dann die Individualisierung, Übertragung in eigene Verhältnisse des Schülers (z. B. Erzählung derselben als eines persönlichen Erlebnisses). Ebenso kann auf anderen Stufen Poetisches in Prosa wiedergegeben werden. Allerdings darf nicht dem Schüler ein Buch in die Hand gegeben und nun verlangt werden, er solle Satz für Satz in Prosa übertragen, sondern das Gelesene muß zuerst Anschauung geworden, muß verinnerlicht sein. Aber beileibe

soll man nicht in dem poetischen Stoff, der in der Schule behandelt wird, das Hauptthema des Aufsatzes sehen. Was Diez darüber sagt, ist schon an anderer Stelle erwähnt worden. Alle solche Übungen haben den Zweck, das Formgefühl, Stilgefühl auszubilden, den Schüler mit Kunst schreiben zu lassen.

Dieser Weimarer Kunsterziehungstag erscheint mir als der bedeutsamste der drei, die abgehalten wurden. Ich habe hier nur das anführen können, was mir für mein Thema das Wichtigste zu sein schien. Er bietet aber noch viel mehr Anregungen und geistvolle Fingerzeige. Darum sollte kein Lehrer, vor allem kein Lehrer des Deutschen versäumen, die Verhandlungen dieses Kunsterziehungstages immer wieder mit Aufmerksamkeit zu lesen. Geschieht das wohl? Ich glaube es nicht, denn sonst müßte der deutsche Unterricht an unseren höheren Schulen auf einer ganz anderen Höhe stehen, als es noch jetzt oft der Fall zu sein scheint. Die 2. Auflage der Zukunftspädagogik von Münch, aus der ich oben die bitteren Klagen über den deutschen Unterricht anführte, ist erst 1908 erschienen. So scheint noch verhältnismäßig wenig von den reichen Anregungen, die von Weimar ausgingen, in den deutschen Unterricht eingedrungen zu sein, trotzdem sie zum Teil so unbedingt überzeugend sind. Wirkt da vielleicht auch wieder das pädagogische Zünftlertum mit, das die Lehrer, besonders die höheren Lehrer, stark beherrscht und das alles ablehnt, was nicht aus Kreisen stammt, die sich unbedingt als Fachleute legitimieren können? Das Zünftlertum macht sich schon innerhalb der Lehrerschaft in der scharfen Trennung von Germanist, Mathematiker, Philologe und hier wieder von Altphilologe und Neuphilologe usw. geltend, und wenn einmal einer, der nun einmal ein allgemeineres Interesse hat, nach Lessingschem Rezept von einer Scienz in die andere hinüberschauen will, dann wird ihm gleich die Legitimationskarte abverlangt. Wer über etwas anderes als die Fächer, für die er universitätisch abgestempelt ist, urteilt und sei's auch nach der Ansicht Unbefangener in verständigerer Weise als viele Fachleute, macht sich eines arroganten Übergriffes schuldig. Diese Fähigkeit konzediert man nur dem Direktor und dem Schulrat; sie ist mit der Ernennung momentan vorhanden. Besonders tritt aber dieses Zünftlertum gegenüber allen denen hervor, die nicht Lehrer sind; man will ihnen keinerlei Einsicht und Einblick in Erziehungsfragen zugestehen, und doch kann man von den Dilettanten unter Umständen viel lernen. Auch das beweist u. a. der Weimarer Kunsterziehungstag. Man bedenke auch, daß z. B. ein Wilhelm von Humboldt, der die Grundlagen unseres

höheren Schulwesens legte, kein Fachmann war. Ein Teil der höheren Lehrerschaft glaubt immer noch, daß schon mit der facultas docendi und allein durch sie die erforderliche pädagogische Einsicht von selbst gegeben sei, und deshalb findet man schon unter ganz jungen Anfängern fertige Naturen, die das Staatsexamen als den Abschluß ihrer geistigen Bildung ansehen, über das hinaus sie nichts mehr nötig zu haben glauben. Man erkennt dies aus den selbstbewußten Urteilen, die sie, nicht etwa inter pocula, sondern bei ernsten Besprechungen manchmal fällen, und über die man zuweilen lachen könnte, wenn sie nicht im Hinblick auf die Folgen für die Jugenderziehung so ernst wären. Andere beschäftigen sich auch nach der Universitätszeit ausschließlich mit Spezialfragen ihrer Fachwissenschaft und verlieren damit die Fühlung mit dem gesamten geistigen Leben, das sie umflutet. So bemerken sie gar nicht, wie sie mit ihren pädagogischen Ansichten ganz hinter der in stetem Fortschritt befindlichen allgemeinen Zeitströmung zurückbleiben, und so treten sie eigensinnig und unentwegt für das alte Geleise ein, ohne das neue zu kennen. Diese Erscheinungen hemmen eine gesunde Weiterentwicklung unseres höheren Schulwesens ganz gewaltig, und das ist nicht der geringste Grund, warum ein so vorwärtsdrängender Mann mit kraftvoller Initiative wie der frühere Dezernent für das höhere Knabenschulwesen in Preußen Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Dr. A. Matthias nur in langsamstem Tempo neue Ideen durchsetzen konnte. Allerdings ist innerhalb der höheren Lehrerschaft auch eine weiterblickende und weiterstrebende Fortschrittspartei vorhanden, aber sie zählt noch zu wenige Mitglieder.

Ich glaube, die Sache würde besser stehen, wenn von den Anwärtern des höheren Lehramts weniger Fachbildung und mehr allgemeine, vor allem mehr philosophische und kulturhistorische Bildung verlangt würde. Doch ich kann diese Frage hier nicht weiter ausspinnen. Aber erwähnen mußte ich sie, weil sie sich gerade bei der Betrachtung der bedeutungsvollen Weimarer Verhandlungen mit Gewalt aufdrängt. Und mit dieser offenen Kritik glaube ich auch in den Augen aller Unbefangenen im Interesse des höheren Lehrerstandes zu handeln. Denn es würde doch ohne Frage sein Ansehen bei allen Gebildeten wesentlich steigern, wenn er sich kräftiger und allgemeiner an der Durchsetzung von pädagogischen Forderungen beteiligte, die die Wandlung des Bildungsideals gebieterisch fordert, als das bisher der Fall war.

c) in Hamburg (1905).

Über die Hamburger Tagung kann ich mich kürzer fassen. Sie verhandelte über Musik und Gymnastik. In den Vorträgen berufener Fachleute wurden mancherlei technische Einzelfragen, manche persönlichen Wünsche behandelt, die für unser Thema nicht von so einschneidender Bedeutung sind wie die Fragen, die in Dresden und Weimar auf der Tagesordnung standen. Auch verstiegen sich hier einige unter den Fachleuten doch zu bedenklichen Übertreibungen.

Am ersten Tage wurde vorgetragen und verhandelt über »Musik und Gymnastik« (Prof. Dr. Lichtwark), »Musikpflege im Hause« (Dr. Richard Batka), »der Schulgesang als Bildungsmittel des künstlerischen Geschmackes« (Johannsen), »die Jugend im Konzert und in der Oper« (Prof. Dr. Barth), »das musikalische Genießen« (Prof. Dessoir); am zweiten Tage über »Körperschönheit durch Leibesübung« (Sanitätsrat Dr. Schmidt), »das Turnen in Frei- und Gerätübungen« (Dr. Diebow), »Spiel und volkstümliche Übungen« (Lehrer Sparbier), »Schwimmunterricht in der Schule« (Schulinspektor Fricke), »der Tanz« (Redakteur Fuchs); der dritte Tag brachte drei öffentliche Vorträge, und zwar sprach Dr. R. Batka über »musikalische Kultur«, Turninspektor K. Möller über »Bedeutung der Leibesübung in der ästhetischen Erziehung« und Lehrer und Redakteur Carl Götze über »unsere Kunsterziehungstage«.

Die Notwendigkeit einer Ergänzung der überlieferten intellektualistischen Bildung der Jugend durch eine ästhetische hob der Vorsitzende, Schulinspektor H. Fricke aus Hamburg, in seiner Begrüßungsansprache richtig und maßvoll hervor. Es sollen keine anerkannten Erziehungsgrundsätze bekämpft, sondern es sollen nur einer künstlerischen Bildung die Wege geebnet werden, die lange Jahre hindurch in dem gesamten Erziehungsplane der Jugend nicht die gebührende Berücksichtigung gefunden hat. Mit der Betonung der Entfaltung aller Kräfte gegenüber einer einseitigen Intellektbildung, der Betonung der Persönlichkeitsbildung gegenübor einer Geistesdressur wurde von Fricke die Wandlung des Bildungsideals richtig charakterisiert. Zur Persönlichkeitsbildung gehören nun auch Musik und Gymnastik.

Die Musik hat es mit der Pflege einer eingeborenen Kraft zu tun, die in unserer aufs Lernen und nicht auf die Entwicklung der Kräfte gestellten Schule unterdrückt wird, so klagt Lichtwark. Zur Entwicklung dieser Kraft kann ein richtig geleiteter Schulgesang wesentlich beitragen. Der Berichterstatter Johannsen bezeichnet es als eine der schwersten Unterlassungssünden des Schulgesangunterrichts, daß

die Schüler der Volksschulen nicht mit den Meistern und mit den Meisterwerken unserer Musik bekannt gemacht werden. Ohne diese Bekanntschaft mit den Meistern und den Meisterwerken unserer Kunst sei eine wirkliche künstlerische Geschmacksbildung undenkbar. Aber greift er nicht mit der Forderung einer wirklich künstlerischen Geschmacksbildung für Volksschüler von vornherein zu hoch? Das werden doch wohl viele meinen. Wie jeder tüchtige Fachmann will auch er für sein Fach mehr Zeit haben. Wenn keine besonderen Stunden mehr konzediert werden können, sollen andere Stunden Opfer bringen. So verlangt er für die Musik Zutritt zu der Literaturstunde. Lyrische Gedichte können dem Empfindungsleben des Kindes viel besser durch die Musik als durch das erklärende Wort nahegebracht werden. Das ist unter Umständen richtig. Aber deshalb möchte ich doch noch nicht für eine grundsätzliche Kombination des Deutsch-Unterrichts mit dem Gesange eintreten.

Besondere Pflege verdienen das Volkslied und darüber hinaus das Kunstlied. Die vielumstrittene Frage, ob die Schule Lieder erotischen Inhalts grundsätzlich ausschließen soll, verneint Johannsen. Aber immer darf man nur Meisterwerke heranziehen, denn nur an ihnen kann sich der Geschmack bilden. Auch auf diesem Gebiet ist die wichtigste Vorbedingung allen Fortschritts die bessere Vorbildung der betreffenden Fachlehrer. Eine Schar kunstbegeisterter und kunstgebildeter, in ihrem Geschmack zuverlässiger Gesanglehrer muß vorhanden sein. In den Seminaren ist in allererster Linie Gewicht und Nachdruck zu legen auf die gesangliche Ausbildung der Lehrer. — Ganz enorme Forderungen stellte in der Debatte Pastor Sannemann für die Gesanglehrer an den höheren Schulen. Er verlangt »die Gleichbewertung sowohl des Gesangunterrichts mit den übrigen Lehrfächern als auch der Stellung des Gesanglehrers im Lehrerkollegium mit der etwa eines Mathematikers oder jedes anderen Oberlehrers«. Seiner Meinung nach muß im Interesse des geeigneten Betriebes des Musikunterrichts es dem Gesanglehrer ermöglicht werden, daß er auch Leiter einer höheren Lehranstalt werden, ja schließlich vom Direktor zum Schulrat und vortragenden Rat im Ministerium avancieren kann. Vom Gesanglehrer ist dementsprechend ein Oberlehrerzeugnis zu fordern; ein Lehrer, der vom Seminar kommt, bringt nicht die Qualifikation zum Gesangunterricht an höheren Lehranstalten mit. An diese Forderung dachte wohl vor allem Direktor Reuter, als er davor warnte, Forderungen aufzustellen, die tatsächlich nie verwirklicht werden können.

Aus dem Vortrag des Prof. Dr. Barth über »die Jugend im

Konzert und in der Oper« sei erwähnt, was der Vortragende über die in Hamburg ins Leben gerufenen »Volksschülerkonzerte« berichtete. Barth hat diese Konzerte geleitet. Sie sollten den Zweck haben, die Kinderherzen und -Gemüter für gute Musik zu erschließen und dadurch abzuwenden von ordinären Musikgenüssen und Tingel-Tangeleien. Diese Konzerte wurden 2 Jahre hindurch gegeben, und man konnte mit dem Erfolge wohl zufrieden sein. Sie wurden dann dahin erweitert, daß auch den Kindern, die die Schule bereits verlassen hatten, der Besuch der Schülerkonzerte für den gleichen Preis gestattet wurde; diese konnten aber die Eintrittskarten nur durch die Schule erhalten, die sie besucht hatten. Gleich im ersten Winter 1900/01 meldeten sich 578 schulfreie Kinder für die Konzerte, für den Winter 1901/02 sogar 1514 und im Winter 1905/06 1815 der Schule entwachsene Kinder. Solche Konzerte sind ohne Frage eine segensreiche Einrichtung.

Die Gymnastik soll nach Lichtwark nicht mehr bloß ein Mittel sein, Kraft und Gesundheit zu erringen, sondern sie soll auch die wichtigste Hilfe zur Erziehung des Willens sein. Beim Turnen wird seiner Meinung nach zu sehr die Seite der Disziplin betont. — Sanitätsrat Schmidt wies in seinem eingehenden Vortrag über »Körperschönheit und Leibesübung« darauf hin, daß die geeignete leibliche Erziehung der Kinder die allererste und wichtigste Forderung sein müsse, wenn wir in unserem Volke nicht nur die Freude an der Schönheit beleben, sondern auch beitragen wollen zur Vervollkommnung der Rasse, so daß ein edleres und schöneres Geschlecht uns heranwachse. Die Zeit dränge, denn noch in allerjüngster Zeit hätten die Erhebungen an den Schulen unserer Städte gelehrt, daß nirgends auch nur die Hälfte der Schulkinder körperlich die ihrer Altersklasse entsprechende volle und gesunde Entwicklung erreicht. Vor allem seien weite Spiel- und Tummelplätze für die Jugend zu fordern, ferner sei ein regelmäßiger verbindlicher Betrieb der Spiele zu einem festen Bestandteil unserer öffentlichen Jugenderziehung zu erheben.

Dr. Diebow, der Direktor der Kgl. Turnlehrerbildungsanstalt in Berlin, der über »das Turnen in Frei- und Gerätübungen« sprach, verlangt, daß das Turnen in den Dienst der Persönlichkeitsbildung gestellt werde. Das ist im Geist der Turngesetze Jahns der Kern der deutschen Turnkunst: »Ertüchtigung und Vervollkommnung nicht des Leibes allein, ja nicht einmal in erster Linie, sondern Ertüchtigung und Vervollkommnung der Persönlichkeit, der Persönlichkeit, wie sie in der Gesamtheit Pflichten zu erfüllen hat, für die sich tüchtig zu machen selbst sittliche Pflicht ist.« Dazu ist erforderlich, daß der

Turnunterricht in erster Linie sich bemüht, durch Leibesübungen den Körper gesund, kräftig und ebenmäßig zu machen. Das geschieht u. a. dadurch, daß er alle diejenigen Hemmnisse und Schädigungen beseitigt, die die gesunde und kraftvolle Entwicklung des Körpers aufzuhalten geeignet sind, z. B. manche Modetorheiten. Den Kampf gegen sie schildert Diebow in humorvoller Weise. Das Turnen soll in den Dienst der »Freude« gestellt werden. Es sei »Arbeit im Gewande jugendlicher Freude«.

Auch Lehrer Sparbier, der Berichterstatter über »Spiele und volkstümliche Übungen«, faßt das Turnspiel als eine hervorragende Schule der Persönlichkeit auf, die das Gefühl der Freiheit, die mutvolle Tat, das Gefühl der Verantwortlichkeit in uns lebendig macht. Er fordert wie die andern Redner große sonnige Spielplätze, Raum zu freier Betätigung im Sprung und Lauf und Wurf unter dem freien blauen Himmel. Vor allem sollen wir auch mit der Jugend wandern. »Was ich mir erwandert hab', hab' ich recht erfahren.« Es hat mich überrascht, daß der einseitige Intellektualismus des alten Bildungsideals, wie Sparbier nachweist, auch sogar in den Turnunterricht eingedrungen ist. Er scheint mit seinen kalten Fangarmen kein Gebiet verschont zu haben. Sparbier redet von einer schulmeisterlichen Turnscholastik, die logisch sorgsamst zergliedert den Schülern mit mephistophelischer Verstandeskälte eine Vorübung nach der andern vorsetzt, bis sie, wenn die Schlußübung den Gedankenbau krönen soll, nicht mehr imstande sind, sie auszuführen. Darüber ist die Einfachheit, Natürlichkeit und ein klar erkanntes und mit Begeisterung erstrebtes Endziel körperlicher Ausbildung verloren gegangen. Zum Schluß hob Sparbier nochmals hervor, daß neben dem Kunstturnen in Frei- und Gerätübungen dem Naturturnen, der natürlichen Gymnastik der Spiele und volkstümlichen Übungen, die seit Tausenden von Jahren große Völker erzogen haben, der alte Ehrenplatz wieder eingeräumt werden müsse. Zu den Turnhallen und Turnplätzen müssen hinzukommen große Spielplätze.

Endlich sei noch darauf hingewiesen, daß Schulinspektor Fricke für alle Schulen einen fakultativen Schwimmunterricht verlangte. Die Vorzüge des Schwimmens sind ja unverkennbar. Sie sind nach Fricke gesundheitlicher, ästhetischer und ethischer Art. Gesundheitlich ist hervorzuheben, daß beim Schwimmen alle Beuge- und Streckmuskeln der Gliedmaßen in Anwendung kommen, daß das geregelte Tempo ein geregeltes, langsames, tiefes Atmen bedingt, und zwar in milder staubfreier Luft, nicht in der Turnhallenluft, daß durch die

Weitung des Brustkastens die Brustmuskeln und die Muskeln des Unterleibes gestärkt werden, die Blutverbrennung gefördert, die Herztätigkeit und die Blutzirkulation belebt wird. Ästhetisch kommt in Betracht, daß man kaum die jugendlichen nackten Körper in schönerer Lage sehen kann als beim Schwimmen, auch erfolgt doch durch das Bad eine wohltätige Reinigung des Körpers. Und endlich wirkt das Schwimmen ethisch fördernd, weil dabei Mut, Energie und Geistesgegenwart ausgebildet werden. Darum ist das Schwimmen die beste aller Turnübungen, und deshalb sollte der Schwimmunterricht nicht nur durch die Schule veranlaßt und nebenher in schulfreien Stunden betrieben werden, sondern er gehört unmittelbar in die Schule hinein. Zu diesem Zwecke sollten Staat und Gemeinden für die Schulen Schwimmhallen einrichten.

Sicherlich ist es wichtig, daß die körperliche Ausbildung nicht in einer Weise vernachlässigt wird, wie es früher oft geschehen ist. Sie ist in unserer Zeit um so notwendiger, weil bei dem harten Kampfe ums Dasein, den verwickelten Lebensverhältnissen und dem nervenzerstörenden Getriebe des modernen Lebens auch an die physischen Kräfte des Menschen viel höhere Anforderungen gestellt werden als ehemals. Aber wir müssen uns auch auf diesem Gebiete vor Übertreibungen hüten, wir dürfen nicht die Körperkultur zum alleinigen Ziel der Erziehung machen und darüber die geistige und sittliche Bildung vernachlässigen. Mit dem übertriebenen Sportswesen sind wir auf diesem Gebiete nicht bloß in Worten, sondern in der Tat in Übertreibungen hineingeraten, und schon haben ernste und bedeutende Pädagogen dagegen warnend ihre Stimme erhoben.

Wenn wir nun noch einmal kurz auf die drei Kunsterziehungstage zurückblicken, so tritt als das Charakteristische derselben das Bestreben hervor, mit der einseitigen Intellekt- und Wissensbildung, die das alte Bildungsideal anstrebt, gründlich zu brechen und an ihre Stelle eine Persönlichkeitsbildung zu setzen, die alle menschlichen Kräfte zur Entfaltung bringt. Nicht bloß auf formale Intellektbildung und Wissen kommt es an, sondern auch die Fähigkeiten der Beobachtung, des Einsehens und Erkennens, des Urteilens und Merkens, des Wählens und Wertens sind auszubilden. Mit diesem Programm haben die Kunsterziehungstage einen starken Anteil gewonnen an der Wandlung des Bildungsideals, die in der Gegenwart unverkennbar vor sich geht, und haben reiche Anregungen gegeben. Der Vorsitzende des dritten Kunsterziehungstages sagte am Schlusse der Tagung: »Wir sind am Schlusse der Arbeit. Die Saat ist gestreut. Ob sie keimt

und Frucht bringt, wissen wir nicht, wir wollen es der Zukunft überlassen.« Nun, ich glaube, wir können jetzt schon sagen, daß sie Frucht gebracht hat. Aber doch bleibt zu wünschen, daß diese Arbeit noch tiefer wirke als es bisher geschehen ist, vor allem sind die Anregungen des Weimarer Tages für den deutschen Unterricht noch nicht in der nötigen Weise in der Schulpraxis wirksam geworden, und gerade sie betrachte ich persönlich als die allerwichtigsten.

4. Die ästhetische Pädagogik.

Schon auf den Kunsterziehungstagen trat besonders in den Künstlerkreisen mehrfach das Bestreben hervor, in dem Kampf gegen den Intellektualismus übers Ziel hinaus zu schießen und, statt die intellektuelle Bildung durch eine ästhetische zu ergänzen, diese an ihre Stelle zu setzen. Damit würden wir von einer Einseitigkeit in eine andere, aber jedenfalls nicht zu der Persönlichkeitsbildung kommen, die unserer Meinung nach ein neues Bildungsideal fordert. Wir sahen, wie ernst und oft erfahrene Pädagogen und auch Laien vor einer solchen Übertreibung warnten. Aber der Gedanke der ästhetischen Erziehung hatte nun einmal für manche etwas Faszinierendes gewonnen, das neuen Ideen leicht anhaftet, und man wollte sie hie und da trotz aller Warnungen zur Grundlage der ganzen Jugendbildung machen. Aus diesem Bestreben entwickelte sich auch der Versuch, nun auch wissenschaftlich den Nachweis zu führen, daß nicht wie bisher bloß die Ethik und die Psychologie als die Grundwissenschaften der Pädagogik angesehen werden müssen, sondern vielmehr auch die Ästhetik. Dieser Versuch wurde gemacht von Dr. Ernst Weber in seiner Schrift »Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft«.

Weber schließt sich eng an die Bestrebungen der Kunsterziehungstage an. Die pädagogische Kultur wird beherrscht durch vier Schreckensworte: Schule, Massenerziehung, Zwang, Intellektualismus. Nun steht aber Schule im Gegensatz zum Leben, Massenerziehung im Gegensatz zur Einzelerziehung, Zwang im Gegensatz zur Freiheit, Intellektualismus im Gegensatz zur Gemütspflege, alles im Gegensatz zur Naivetät des Daseins. Da liegt ein Widerspruch, aus dem wir heraus müssen. Aber wie? auf welchem Wege? Der Weg heißt: »Trotz aller Schule das Wesen des Lebens vor die Schüler zu führen, trotz aller Massenerziehung dem Einzelnen gerecht zu werden, trotz allen Zwanges mögliche Momente wahrhaftiger Freiheit zu erzeugen, trotz allen Intellektualismus nicht vergessen, daß die Menschenseele weiter reicht

als die Verstandesfunktionen.« Dieser Weg führt aber nach Weber durch die Kunst. Sie ist das einzige Mittel, um den Widerspruch zu heben. Aus diesem Bewußtsein sind die Bestrebungen entsprungen, die Kunst in die Schule einzuführen und dadurch der einseitigen Pflege des Nurverstandesmäßigen entgegenzutreten. Man erkannte, daß man durch übertriebene Pflege der Wissenschaft anderes vernachlässigt hatte, vor allem Dichtung und Kunst. . . . Die Kunst verlangte ihre Gleichberechtigung mit den übrigen Wertgebieten, mit Wissenschaft, Moral und Religion auch in der Erziehung des werdenden Menschen und zog ein in die Schule. Weil die Kunst das Mittel ist, den oben erwähnten Widerspruch zu beseitigen, so muß sie den grundlegenden Maßnahmen der Erziehung beigezählt werden. Die Theorie der Kunst ist deshalb notwendig zugleich eine Theorie der Pädagogik. Die Maßnahmen und Normen, die für die Kunst gelten, gelten auch für die Pädagogik. Diese Maßnahmen und Normen des künstlerischen Schaffens und Gestaltens können auch bis zu einem gewissen Grade theoretisch übermittelt und wissenschaftlich gefaßt werden, und darin liegt die Möglichkeit einer Kunsttheorie, die Möglichkeit einer Ästhetik als Wissenschaft und damit zugleich die Möglichkeit einer ästhetischen Theorie für alle Erziehung. Von diesem Gedankengang ausgehend entwickelt Weber in 12 Abschnitten seine ästhetische Pädagogik, in deren inhaltlichen Wiedergabe ich der ausgezeichneten Arbeit von Leonhard Schretzenmayr über Webers Werk in dem Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (1908) folge.

Weil die pädagogischen Probleme in der Hauptsache Probleme der Kultur sind, müssen pädagogische Grundsätze der Kultur entwachsen. Die Kultur aber wechselt wie der Mensch. Es gibt weder eine sich gleichbleibende Menschennatur, noch auch eine absolute Kultur, deshalb gibt es auch keine allgemeingültigen pädagogischen Gesetze. Die allgemeinste pädagogische Formel ist die Herdersche: Der Mensch sei Mensch. Mit einem solchen Orakelspruch ist praktisch nicht viel anzufangen. Wichtiger ist eine bestimmte Forderung, die man mit Bezug auf das Wesen der Menschennatur stellen kann. Eine solche bleibende Forderung ist die Erziehung zur Selbsttätigkeit. Die wahrhaften Pädagogen sind die Pädagogen der Tat. Leben kann nur erlebt werden, es hat die Unmittelbarkeit der Kunst, nicht das Formelhafte der Wissenschaft. Deshalb muß die Kunst in den Dienst der Menschenerziehung treten, wo die Wissenschaft nichts mehr vermag. Bisher haben nur Ethik und Psychologie als pädagogische Grundwissenschaften gegolten. Zu ihnen muß als neue Grundwissen-

schaft die Kunsttheorie oder Ästhetik hinzukommen; die Kunstlehre geht weiter als Ethik und Psychologie. »Ethik und Psychologie sind Wegmarkierungen. Ästhetische Gesetze sind Ratschläge für die rechten Griff- und Trittstellen.«

Die pädagogischen Normen sind die Mittel zur Weckung und Pflege der Selbsttätigkeit, sie weisen deshalb auf die Kunst hin. Diese Normen kommen in der Geschichte der Pädagogik zum Ausdruck in Schlagwörtern wie: Erziehe naturgemäß! Entfalte und betätige das Ich! Komme den natürlichen und individuellen Anlagen und Kräften hand- und hilfebietend entgegen! Wecke und pflege das Interesse! Berücksichtige die Individualität und erkenne ihre Rechte an! Aber nicht jede Anlage muß großgezogen werden, die individuelle Seite ist zu ergänzen durch die universelle. Vor allem darf aber nicht nur ein Teil der Kräfte ausgebildet werden, wie es bei der intellektualistischen Pädagogik geschieht.

Abstrakte, rein intellektualistische Einwirkungen auf den werdenden Menschen rechnen nur mit einem Teil der menschlichen Seele und lassen alle übrigen Kräfte brachliegen; denn der werdende Mensch lebt vor allem und denkt erst in zweiter Linie. Das lebendige Erfassen und Behalten muß zu einem Gestalten und Wiedergeben werden. Nur was der Mensch gestaltet, besitzt er ganz. Das Wissen muß in Können übergeführt werden. Eine Seite Produktion hat mehr Bildungswert als zehn Seiten Reproduktion. Die pädagogischen Normen sind idealer Art und können nur annähernd erreicht werden.

Als pädagogische Probleme ergeben sich 1. Freiheit und Zwang, 2. Einzel- und Massenerziehung, 3. Schule und Leben, 4. Geist und Körper (Geist hier vorwiegend gleich Intellektualismus). Diese Probleme sind in einer Art Annäherungsform zu lösen durch die Kunst. Die Schule hat mithin die neue, bisher wenig betonte Aufgabe, die Kunst zu pflegen und zwar die Kunst als Wertgebiet, als Selbstwert, um ihres Eigengehaltes willen. Die künstlerische Aufgabe der Schule ist Erziehung und Bildung zur Kunst. Der werdende Mensch soll durch wirkliche Kunstwerke zum Kunstgenuß erzogen werden. Aber die Kunst hat auch eine eigene pädagogische Aufgabe, die darin besteht, daß der Mensch gebildet und erzogen werden soll durch die Kunst. Der Zusammenhang zwischen Kunst und Pädagogik beruht auf Gegenseitigkeit. Der Zusammenhang von Kunst und Ethik liegt nach Weber darin, daß jede künstlerische Tätigkeit, vor allem jedes künstlerisch-schöpferische Verhalten zu einer Selbstdarstellung und Selbstbetätigung führt, wobei naturnotwendig auch ethische Seiten in Mitschwingung geraten.

Pädagogik ist ein Begriff, der drei Auffassungen zuläßt:

1. Pädagogik als Theorie der Erziehung (allgemeine, philosophische Pädagogik nach Herbart);
2. Theorie der pädagogischen Praxis (Lehre von Erziehung und Unterricht im angewandten Sinne);
3. die erzieherische Tätigkeit.

Nur die Pädagogik erster Art ist Wissenschaft im strengen Sinne. Die Pädagogik im zweiten Sinne hat wohl wissenschaftlichen Charakter, aber ihr fehlt vor allem das Charakteristikum der Allgemeingültigkeit. Sie kann keine allgemein gültige Methode aufstellen oder durch Experiment und systematische Betrachtung zu festbegründeten Ergebnissen schul- und kinderpsychologischer Art gelangen. Die Psychologie reicht in ihren Hinweisen auf die Erzieherpraxis auch nicht aus. Ihr Wert wird am Phänomen der Individualität hinfällig. Die Pädagogik im dritten Sinne ist aber eine reine Kunst; sie setzt als solche neben der Psychologie eine weitere Wissenschaft voraus, die Ästhetik, die eben da neue Winke gibt, wo die Gesetze der Psychologie Halt machen. Die Bedeutung der Kunst gegenüber der Wissenschaft auf dem Gebiet der Pädagogik wird noch gehoben durch den Charakter des Erziehungsobjektes, des Kindes. Das Kind gedeiht besser im Klima der Kunst als in dem der Wissenschaft. Die Pädagogik als Praxis ist eine Kunst unbeschadet ihrer Tendenz, Menschen nach einer gewissen Seite hin zu erziehen; denn Tendenz im guten Sinne hat jedes Kunstwerk. Deshalb gehören Kunst und Erziehung nicht bloß zusammen, sondern sie sind eins. Die Pädagogik hat eine prinzipiell neue Wandlung vollzogen. Bisher wurde sie vom Gesichtspunkte der Wissenschaft aus behandelt; jetzt bekommt sie ihre wahre Aufhellung durch die Theorien der Kunst und durch die Kunst selbst.

Im zweiten Hauptteil seines Werkes versucht Weber wissenschaftlich auf dem Boden der Volkeltschen Ästhetik eine Methode zu finden, nach der die ästhetischen Normen den Beweis für die Künstlerschaft der Pädagogik liefern könnten. Er betrachtet die vier Grundnormen: Einheit von Form und Gehalt, den menschlich bedeutungsvollen Gehalt, die Welt des Scheines, die organische Einheit. Die Unterrichtsstoffe sind vielfach in räumlicher und zeitlicher Hinsicht einem fernstehenden Leben entnommen (Geschichte, Menschenkunde usw.) oder Daseinsformen, die nicht menschlich sind (Pflanzen, Tiere). Wir können nur durch das Mittel der Kunst diesen Stoffen zugleich Gehalt bieten. Es ist ein Mangel, daß der Pädagoge menschliches Leben nur zum kleinen

Teil als reale Wirklichkeit bringen kann. Das Leben liegt oft zu fern, oft ist es zu verworren. Die Kunst bringt eine neue, geläuterte Wirklichkeit. Sie vernichtet den Schein des Lebens nicht und schaltet unter Betonung des Typischen das Nichtssagende aus. Mithin muß die Pädagogik die Kunst zu Hilfe rufen, wenn sie nicht inhaltsleere, verworrene, menschenfremde Form bieten will. — Die Kunst bedarf eines menschlich bedeutungsvollen Gehalts. Und die Pädagogik? Nun, sie ist gerade die Menschenerziehung. »Und was wäre für den Menschen bedeutungsvoller als sein Werdegang, seine eigene Bedeutung? Und der Erzieher, was ist er, wenn er bei seiner Tätigkeit nicht menschlich bedeutsamer wird und in sich seine Ausweitung des fühlenden Vorstellens erfährt?«

Die Pädagogik bedarf wie die Kunst auch einer Welt des Scheins. Nur der ästhetische Schein, die künstlerische Darstellung der Materie, hat ein Recht in der Erziehung, weil Lebensstoffe, die nicht wirklich sind, doch als Schein des lebendigen Lebens vorgeführt werden müssen. Diese dritte Norm gilt aber — das gibt Weber zu — in der Pädagogik nicht ausschließlich, weil die Erziehung es nicht allein mit einer Scheinwelt zu tun hat. Das Kind muß auch vor Realitäten, vor Kausalitäten, vor Gesetze, Quantitäten und vor Qualitäten im wissenschaftlichen Sinne gestellt werden. Rechenunterricht, Physik- und Chemieunterricht können nicht ästhetisch betrieben oder künstlerisch geboten werden. Es gibt also Materien in der pädagogischen Welt, dahin die Ästhetik nicht reicht. Die ästhetische Grundnorm der organischen Einheit endlich ist schon früher auf die Didaktik übertragen, so in dem Konzentrationsunterricht und in der Herbartschen »Vertiefung und Besinnung«. Der Stoff und die jeweilige Unterrichtsstunde verlangen als Einheit »Stimmung« durch lebensvolles Erfassen, durch Anpassung an die Kinderpsyche. »Die organische Einheit im pädagogischen Sinne hat ihr Vorbild in den Werken der Kunst und in der Person des echten Künstlers, dessen Konzentrationsgabe eine dem ästhetischen Empfinden des Menschen entsprechende ist. Der Pädagoge ist nur wahrer Pädagoge, wenn er wie ein Künstler zu konzentrieren und organisch zu sammeln versteht, bezw. wenn er einer Steigerung seiner beziehenden Tätigkeiten im jeweils notwendigen Moment fähig ist.« So ergibt sich, daß die Kunst, die eine notwendige Ergänzung des Lebens genannt werden kann, die pädagogische Praxis ergänzt, und daß die Ästhetik einen integrierenden Bestandteil, eine Grundwissenschaft jeder wahren Pädagogik genau wie Ethik und Psychologie bildet.

Im 3. Hauptteile handelt Weber über Einzelfragen, wie »die Vor-

bildung des Pädagogen«, »die Lehrerinnenfrage«, »die Fortbildung des Pädagogen«, »der Künstler und sein Werk«. Überall tritt auch in diesen Kapiteln die ästhetische Tendenz der Weberschen Pädagogik hervor. Sie verlangt, daß der Lehrer ein Künstler sei, daß er künstlerisches Können besitze, daß er imstande sei, sprachlich und mimisch zu gestalten, daß er ein guter Redner sei, vor allem gut erzählen könne. Viel zu wenig wird heutzutage bei der Lehrerbildung auf die Erzählkunst gesehen. Auch sollte von den Lehrern die Fähigkeit zeichnerischer und plastischer Gestaltung verlangt werden. Leider kann von den Lehrern nur ein verschwindend kleiner Teil zeichnen und malen, mit der Schere ohne Vorzeichnung aus Papier ausschneiden oder in Ton formen und in Holz schnitzen. Wichtiger als wissenschaftliche Tätigkeit ist für den zukünftigen Lehrer sein Persönlichkeitswert und seine spezifisch pädagogische Anlage. Die Lehrer dürfen keine fertigen Naturen sein, sie sind ewig Werdende. Sie müssen das lebendige Streben der Weiterentwicklung zeigen. Die papierene Pädagogik ist zu verbannen, die Hauptsache bleibt die Wirkung von Mensch zu Mensch. Der Lehrer darf nicht zum Gelehrten, zum Künstler oder gar zum fanatischen Sportsmann werden, er muß in erster Linie Pädagoge sein. Er muß Künstler sein. Die didaktische Lektion ist ein Kunstwerk, sie hat vor allem ästhetischen Gesetzen zu folgen. Die Darbietung des Neuen muß ein Erlebnis für Lehrer und Schüler werden. Der Lehrer-Künstler komponiert nur im Hinblick auf eine Lebenswirkung, nicht im Hinblick auf psychologische Begriffsentstehung. Nicht das streng wissenschaftliche Denken, nicht die Fähigkeit, nüchtern und sachlich zu urteilen und zu schließen, machen den Pädagogen, sondern das leichtbewegliche Künstlergemüt, das sich dem auftretenden Nauen rasch hinzugeben, es organisch mit dem eigenen Ich zu verschmelzen und als neues Gebiet wieder erscheinen zu lassen vermag. Der Lehrer muß Idealist sein, sein Streben darf nicht auf Nutzen und Geldverdienen gerichtet sein. Ihm als Künstler wohnt ein Streben nach Freiheit inne. Jeder rechte Pädagoge wird ein Freiheitskämpfer, der mutig für seine Ideale in die Schranken tritt. Für ihn ist nicht die Behörde die oberste Instanz in pädagogischen Dingen, sondern sein pädagogisches Gewissen. Er kämpft gegen alle engherzige, büreaukratische Bevormundung, gegen kleinliche Vorschriften und gegen eine papierne und bezopfte Pädagogik. Der echte Lehrer ist weder Asket noch Pedant, sondern ein Weltmensch, der kennt und kann, was seine Zeit und seines Volkes Sitte von ihm verlangen, der den Forderungen der menschlichen Gesellschaft, in der er leben und wirken muß, Ge-

nüge tut, der aber nicht in der Erfüllung dieser Formen das Beste seiner Lebensaufgabe, sondern nur ein schönes oder angenehmes Spiel erblickt. Die Lehrer müssen volle Menschen, Künstler mit starkem, ethischem Gehalt und lebendiger Gestaltungskraft sein. Die Zukunft des deutschen Volkes liegt in der Hand des deutschen Lehrers. Was wir an ihm bessern, bessern wir an uns selbst und unserm Glück.

Wer möchte bestreiten, daß Weber eine Fülle wichtigster Gesichtspunkte hervorhebt, die wir ohne Frage in das neue Bildungsideal, dem wir zustreben, einfügen müssen? Vor allem ist es sein Verdienst, daß er als erster versucht hat, den Begriff von künstlerischer Erziehung wissenschaftlich festzulegen. Für ihn liegt die eigentlich künstlerische Erziehung nicht allein in Wandschmuck und Bildern, sondern vor allem in der Lehrerpersönlichkeit. Aber es ist die Frage, ob nicht Weber der Kunst innerhalb der Jugenderziehung zu große Rechte einräumen will. Auch er entgeht meiner Meinung nach nicht der Gefahr, der ästhetischen Erziehung zu sehr eine Zentralstellung einzuräumen, die sie ebensowenig wie der Intellektualismus beanspruchen kann. So wenig der Mensch bloß aus Intellekt besteht, ebensowenig besteht er nur aus Phantasie. Mit bloßer ästhetischer Bildung läßt sich keine Persönlichkeitsbildung erzielen. »Ausschließlich ästhetische Bildung wäre nahezu so verfehlt und schlecht wie etwa ausschließlich intellektualistische Bildung. Wie die Verstandesfunktionen nicht rundweg als Psyche gelten können, so auch nicht die ästhetischen Empfindungen; und darum ist für die Erziehung, die auf alle psychischen Kräfte abzielt, also auf die Psyche rundweg, die Ästhetik eben nicht gleichwertig mit Psychologie zn setzen.« Damit ist schon die andere Frage gestreift, ob, wie es Weber will, die Ästhetik ebenso wie Ethik und Psychologie zu einer pädagogischen Grundwissenschaft erhoben werden kann. Zu dieser Frage nimmt sehr eingehend Schretzenmayr in der erwähnten Arbeit Stellung und kommt meiner Meinung nach mit Recht zu einer Verneinung. Weber sagt: »Als die eigentlichen Grundwissenschaften der Pädagogik galten bisher Ethik und Psychologie, Ethik die Wissenschaft von den Bildungsidealen, und Psychologie die Wissenschaft von der menschlichen Seele. Wo immer eine pädagogische Tätigkeit künstlerisches Gepräge trägt, steht sie unter ästhetischen Gesetzen; also gibt es eine Sphäre in der Pädagogik, die sich mit Ethik und Psychologie nicht decken, nicht ausbauen und unterstützen läßt. Da fehlt die Ästhetik. Sie geht weiter als Ethik und Psychologie. Sie ist Wissenschaft der pädagogischen Praxis. Ihre Normen erweisen ihre Gültigkeit in der pädagogischen Praxis und wollen daher auch

als grundlegende Theorie Geltung besitzen.« Demgegenüber macht Schretzenmayr mit Recht geltend, daß, selbst wenn alle ästhetischen Normen zugleich eine Fassung annehmen könnten, die mit der der pädagogischen Normen übereinstimmt, es sich wissenschaftlich doch nur um einen Parallelismus, um eine Art Harmonie zwischen Ästhetik und Pädagogik handeln könne, niemals aber um eine Identität oder gar darum, daß die Pädagogik ihre Normen erst aus der Ästhetik schöpfen kann, wie sie Begriffe zu ihrem Aufbau aus der Psychologie und menschliche Wertsätze aus der Ethik entnimmt. Ästhetik kann nur eine pädagogische Hilfswissenschaft, aber nicht eine pädagogische Grundwissenschaft sein. Was sind Grundwissenschaften? Doch wohl solche, die nicht wieder einer anderen bedürfen, d. h. die nicht wieder eine andere zum Grunde haben. Solche Grundwissenschaften sind die Ethik und Psychologie, weil sie ihren Grund in sich haben und auf dem letzten Grund aller wissenschaftlichen Daseinsmöglichkeit, auf dem Empfinden des Ich und des Nichtich beruhen. Jede für sich ist unabhängig, die Ethik ist keine psychologische Disziplin, die Psychologie keine ethische.

Nun sagt Weber selbst an einer Stelle, daß Ästhetik eine psychologische Disziplin ist, eine Psychologie des ästhetischen Genießens und des künstlerischen Schaffens. Damit ist doch zugestanden, daß die Ästhetik im wissenschaftlichen Sinne die Psychologie selbst zur Grundwissenschaft nötig hat. Die Ästhetik kann für die Pädagogik keine generelle und letzte Instanz sein, wie Ethik und Psychologie, sie bleibt pädagogische Hilfs- und nicht Grundwissenschaft. Leider kann ich an dieser Stelle nicht näher eingehen auf Schretzenmayrs vorzügliche Auseinandersetzung mit Webers Auffassung der Ethik, möchte aber ausdrücklich darauf verwiesen haben.

5. Die Moralpädagogik.

Der Kampf gegen den einseitigen Intellektualismus des alten Bildungsideals, den ich in den vorhergehenden Abschnitten zu schildern versuchte, war ein Kampf zugunsten der Phantasie. Sie, die bislang in der Jugenderziehung ganz vernachlässigt war, soll, so wird verlangt, in gleicher Weise wie der Intellekt, gepflegt werden, ja, einige wollten sogar, wie wir sahen, dieser künstlerischen Erziehung eine Zentralstellung verschaffen. Aber auch noch von einer andern Seite her ist der Kampf gegen das alte Bildungsideal entbrannt. Diese Opposition kämpft zugunsten des Willens. Sie hält nicht Intellektbildung, aber auch nicht künstlerische Bildung für die Hauptsache, sondern die

Charakterbildung. Sie muß ihrer Meinung nach im Mittelpunkt der Schule stehen. Diese zweite Gegnerin des überlieferten Bildungsideals ist die Moralpädagogik. Einer ihrer bedeutendsten Vertreter ist der Züricher Pädagoge Fr. W. Foerster, und ich will im Folgenden ihre Bestrebungen und Ziele an der Hand seiner Schrift »Schule und Charakter« kurz darstellen.

Foerster geht davon aus, daß die eigentliche Zentralkraft des ganzen Menschen, die für seine gesamte Lebensleistung ausschlaggebend und auch ein fundamentaler Faktor seiner physischen Gesundheit ist, der Charakter ist. Er ist aber noch nicht zum Gegenstand eines besonderen und konzentrierten Studiums erhoben. Auf diesem Gebiete sind Psychologie und Pädagogik noch in den Anfängen. Man kultiviert überall die Intellektpädagogik. Dieser Mangel macht sich nun besonders bemerkbar in der Schuldisziplin. Sie umfaßt die Gesamtheit der Maßnahmen, durch welche die ethischen Bedingungen ungestörter und exakter Schularbeit gesichert werden. Nirgends trifft man noch soviel unentwickelte und veraltete Methoden an als auf diesem Gebiet. Deshalb setzt sich Foerster zur Aufgabe, dieses allzu äußerlich und nebensächlich behandelte Gebiet der Jugendbildung als eine pädagogische Angelegenheit ersten Ranges zu erweisen, indem er zu zeigen versucht, wie tief die Schule gerade durch die Methoden ihrer Ordnungs- und Arbeitsdisziplin auf die ethische Entwicklung der Jugend einwirken kann.

Wenn diese Disziplin aber die rechte Wirkung haben soll, muß sie eine tiefere und breitere Grundlage erhalten. Wenn sie auf den ganzen Charakter wirken soll, muß die Disziplin den ganzen Charakter für ihre Forderungen in Anspruch nehmen. Das aber setzt eine moralpädagogische und psychologische Vertiefung voraus, und dafür will Foerster bestimmte Gesichtspunkte aufstellen. Er will die außerordentliche Bedeutung der Schuldisziplin für die Charakterbildung und für die soziale Erziehung der Jugend nachweisen, eine Bedeutung, deren sich eigentlich bisher nur die amerikanische Pädagogik bewußt geworden ist. Gerade in unserm Zeitalter kann sich die Schule weniger als je der Aufgabe entziehen, der Charakterbildung ihre größte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Deshalb gewinnt die Schuldisziplin als eine Hauptgelegenheit solcher Charakterbeeinflussung eine ganz neue Bedeutung. Sie ist nun nicht mehr ein bloßes Mittel der Schultechnik, um dem intellektuellen Unterricht den ungestörten Verlauf und die größtmöglichste Leistung zu sichern, sondern sie wird jetzt zu einem grundlegenden Beitrag der Schule

zur moralischen Ausrüstung ihrer Zöglinge für das spätere Leben.

Demgemäß behandelt Foerster einleitend die Forderung, daß Charakterbildung im Mittelpunkt der Schule stehen muß. Dafür sprechen zunächst kulturelle Gründe. Das Wort Pestalozzis: »Es kann ein Zeitalter im Erkennen des Wahren mächtige Fortschritte gemacht haben und doch im Wollen des Guten weit zurückstehen,« paßt auffallend für unsere Zeit. Sie kann sich der gewaltigsten Fortschritte und Triumphe auf dem Gebiete der Wissenschaft und Technik rühmen, aber gerade im Allerwichtigsten zeigt sie einen Stillstand oder gar Rückschritt, nämlich in der Herrschaft des Menschen über sich selbst, in der Macht der Persönlichkeit über Leben und Schicksal. Alle Errungenschaften der Wissenschaft und Technik können uns aber nur dann zum Segen gereichen, wenn Seelenkultur und Charakterpflege darüber nicht verloren gehen. Sonst droht all unsere Macht über die Naturkräfte nur ein Mittel des materiellen Raffinements und der moralischen Verödung zu werden, und dann gleichen wir den Söhnen eines reichen Hauses, die sorglos vom Kapital der Vergangenheit zehren und keine Ahnung mehr von den moralischen Bedingungen und Vorarbeiten ihrer glänzenden Sicherheit haben, die die technische Kultur genießen, aber versäumen, ihre Bedingungen planvoll weiterzupflegen, ihren Zusammenhang mit der Kultur des Charakters vergessen und damit die Fundamente ihres Daseins gefährden.

Gegenüber der äußeren Kultur bedürfen wir mehr denn je einer Verstärkung und Vertiefung der geistigen Seite unserer Natur. Mit dieser Forderung trifft, wie wir später sehen werden, Foerster mit der Grundforderung des von Rudolf Eucken vertretenen Neuidealismus zusammen. Deshalb haben die Erzieher der heranwachsenden Generation in erster Linie die Pflicht, eine Umkehr zur Verinnerlichung anzubahnen. Diese Pflicht erfüllt aber die moderne Intellektschule nicht, die in dem Wahne lebt, daß allein schon die Verstandesbildung genüge, um die sittliche Kultur zu sichern. Wie wenig Zusammenhang zwischen Intelligenz und Charakter besteht, beweist der Umstand, daß in gar nicht so seltenen Fällen stark entwickelte Intelligenz mit moralischem Schwachsinn Hand in Hand geht und daß intellektuelle Kultur sogar zu einer absoluten Gefahr für den Charakter wird, wenn sie nicht von vornherein der Pflege des Gewissens und der Übung des Willens untergeordnet ist. Dann wird der Verstand sozusagen nur als Diebeslaterne benutzt, um den Begierden den Weg zu ihrer Befriedigung zu suchen und zu erleuchten.

Die Stärkung des Willens und die Verfeinerung des Gewissens haben auch die größte Bedeutung für die höchsten Leistungen des Intellekts. Die intellektuelle Kultur ist ethisch bedingt. Ohne Charakter gibt es auch kein wahrhaft logisches Denken, denn nur Charakter kann unsere Gedanken vor der Bestimmbarkeit durch äußere Einflüsse, durch Interessen und Vorteile schützen und alle jene mannigfachen groben und feinen Abhängigkeiten überwinden, durch die unser Denken mit dem Denken und Urteilen unserer Mitmenschen im Zusammenhang steht. Zweifellos ist die höchste Erziehung und Bildung des Intellekts ein Produkt der Charakterkultur.

Charakterbildung erfordert der Beruf. Selbst wenn die Schule nur auf den Beruf vorbereiten wollte, müßte sie ihr größere Bedeutung beimessen. Denn der Erfolg im Beruf hängt mehr als man gewöhnlich annimmt, von ethischen Qualitäten ab. Foerster befürwortet sogar für die oberen Klassen eine Einführung in die Berufsethik, welche die ethischen Gefahren und die ethischen Vorzüge eines jeden Berufs bespricht und die Berufsverantwortlichkeit an Beispielen klar macht. Solche theoretischen Belehrungen müssen aber im Zusammenhang mit einer wirklichen Praxis der Willensbildung und Erziehung stehen.

Man hat neuerdings die intellektuelle Erziehung durch eine ästhetische ersetzen wollen, aber auch diese bringt den Charakter in Gefahr und bedarf starker ethischer Fundamente. Die kunstpädagogischen Bestrebungen sind als heilsame Gegenwirkung gegen die einseitige Verstandeskultur durchaus berechtigt und zu begrüßen, aber sie können nicht die Willenserziehung ersetzen, sie bedürfen vielmehr eines ethischen Gegengewichts. Ohne dieses bergen sie Gefahren für den Charakter in sich, denn junge Menschen, die allzusehr an ästhetische Eindrücke gewöhnt werden, kommen nur zu leicht in eine weichliche und genußsüchtige Lebensauffassung und verfallen mitten in aller Verfeinerung des Geschmacks der Herzensroheit. Es liegt im eigensten Interesse der künstlerischen Erziehung selbst, daß sie nicht genußsüchtig und weichlich in der Kunst nur den äußeren Sinnenreiz auffaßt und sucht, sie muß vielmehr den Zögling teilnehmen lassen an dem eigentlichen Werk des Künstlers, »der zu der verklärten Form nur gelangt ist, weil er tiefer als wir und ohne jede ästhetische Scheu in die tragische und disharmonische Wirklichkeit hinabgestiegen ist. Wer Beethovens Leiden nicht ahnen und mitfühlen kann, und das ganze dämonische Leid der Menschheit, das darin mitklingt, der nimmt auch nicht teil an der heroischen Kraft der Überwindung, die in dieser Musik zum Ausdruck kommt, er erfaßt die endliche Verklärung nicht

als eine Antwort auf das ganze tragische Leben, sondern er genießt die Harmonien nur passiv, sinnlich und äußerlich, nicht aber als kämpfender und strebender Mensch.« So wäre wahre Kunsterziehung »Erziehung zur Mitarbeit an dem großen Überwindungswerk des Künstlers, der die Materie beseelt, das Schicksal besiegt und die Widersprüche des Lebens in einer höheren Auffassung zu versöhnen weiß«. So muß die Kunsterziehung auf den Boden einer intensiven Charakterbildung gestellt und zu den höchsten geistigen Idealen des Menschen in Beziehung gesetzt werden.

Man hat auch gemeint, die Einseitigkeit der überlieferten Intellektbildung in der Jugenderziehung durch stärkere Betonung der körperlichen, der physischen Ausbildung heben zu können, ja es fehlt nicht an Stimmen, die diese körperliche Bildung über alles stellen und ihr alle anderen Bildungsziele unterordnen wollen. Gegen eine solche Einseitigkeit ist Front zu machen; sie wird auch von Foerster verworfen. Eine physische Erziehung ohne das Gegengewicht einer starken ethischen Beeinflussung ist seiner Meinung nach sogar gefährlich. Einmal liegen in der physischen Ausbildung stets gewisse Gefahren für die seelische Entwicklung, denen man nur durch verstärkte Charakterkultur vorbeugen kann, andrerseits erhält auch die physische Gesundheit, Tapferkeit und Spannkraft gerade aus der moralischen Welt die stärksten Antriebe. Die physische Ausbildung ohne starkes Gegengewicht an Seelenkultur hat stets die Tendenz, zu einem Muskelprotzentum und einem Wachstum des physischen Selbstgefühles zu entarten, das für die wahre Kultur des Menschen geradezu zerstörende Wirkungen mit sich bringt. Man erkennt dies aus den Extravaganzen des Sportwesens auf englischen Schulen, wo die Erregung des physischen Wetteifers und die Wertung physischer Vollkommenheit vielfach alle anderen Interessen aus dem Innern verdrängt. Mit dem übermäßigen Kultus des Körpers gewinnt alles Körperliche eine neue Dreistigkeit, auch die sinnlichen Triebe, die man gerade dadurch eindämmen wollte. Damit will aber Foerster keineswegs der körperlichen Ausbildung in der Schule widersprechen, er ist im Gegenteil der Meinung, daß sie in unserem Schulleben einen noch viel zu geringen Raum einnimmt. Aber ihren Gefahren ist durch eine gründliche Seelenpflege entgegenzuwirken, und erst die geistig-sittlichen Ideale geben der physischen Ausbildung den rechten Sinn, die rechte Richtung und die rechten Motive.

Die Charakterbildung hat auch eine hygienische Bedeutung. Die modernste Richtung der medizinischen Wissenschaft, die Psychotherapie, macht uns darauf aufmerksam. »Charakter ist Konzentration und

Stärkung der Willenskraft, Charakter ist Lösung von der Welt äußerer Reize, Charakter ist Freiwerden des Menschen von seinem sinnlichen Selbst, Charakter ist Einheit statt Zerrissenheit und Zwiespalt, Charakter ist Überwindung jeder Art von Feigheit und Weichlichkeit — welche Fülle von physischer und nervöser Gesundheit, Bewahrung und Lebenserhöhung liegt nicht in all diesen Dingen!« Aus dem Bestreben, die hygienische und die therapeutische Bedeutung der ethischen Einwirkung in der Praxis zu verwerten, hat sich im Zusammenwirken von Ärzten und Pädagogen die »Heilpädagogik« entwickelt, die eine höchst wichtige Ergänzung der »pädagogischen Pathologie« bildet. Die pädagogische Pathologie will auf die pathologischen Ursachen gewisser Kinderfehler und Unarten aufmerksam machen. Und sicherlich soll der Erzieher die pathologischen Hemmnisse kennen, aber — und damit setzt die »Heilpädagogik« ein — »er soll sie nicht als unüberwindliches Fatum betrachten, sondern versuchen, die gesunden Kräfte und Tendenzen, die auch in dem belasteten Kinde noch vorhanden sind, zur Unterdrückung krankhafter Anlagen in Übung und Tätigkeit zu setzen. Jede stetige Willensanregung, jede Befestigung des Charakters ist in dieser Beziehung von heilender und schützender Tätigkeit. Es wird damit die Energie des Geistes gegenüber körperlichen und nervösen Zuständen mobil gemacht.«

Für die richtige Charakterentwicklung ist von ganz besonderer Wichtigkeit die Vorbeugung, die ethische Seelsorge. Leider tritt aber in unseren Schulen das Element der Seelsorge weit hinter dem bloß Polizistischen zurück. Das Schulleben enthält für ungefestigte und unaufgeklärte Seelen eine Reihe von ganz außerordentlich schweren sittlichen Versuchungen und Gefahren, denen man wahrhaft pädagogisch entgegenwirken muß, statt das Kind mit äußerlichen Disziplinarmitteln und Strafen zu erschrecken und zu verstocken. Gerade der starke Arbeitszwang der Schule erzeugt leicht eine gefährliche Praxis des Lügens und Betrügens, des Ehrgeizes und des Verbrechens. Das ist richtig. Darauf habe ich schon mehrfach hingewiesen in denjenigen meiner Arbeiten, in denen ich für eine größere Bewegungsfreiheit in der Prima unserer höheren Knabenschulen eingetreten bin. Das Schulleben als solches wirkt noch nicht erzieherisch, es enthält vielmehr eine ganze Fülle von charaktergefährdenden Gelegenheiten, die wir uns recht deutlich vergegenwärtigen müssen, damit wir die entsprechenden Gegenwirkungen bereit zu stellen wissen, statt nur durch Repressalien eine äußerliche Ordnung zu erzeugen, unter deren Decke die schwerste sittliche Verderbnis weiterfrißt. Foerster erläutert

diese allgemeinen Bemerkungen an einer Reihe von konkreten Beispielen aus dem Schulleben und gibt dabei einige Gesichtspunkte für die Methodik der Vorbeugung. Ich muß es mir hier versagen, auf sie näher einzugehen, empfehle sie aber der allgemeinen Aufmerksamkeit und Beachtung. So handelt Foerster über das wichtige Kapitel der »Schullüge«, ferner über die »sexuelle Frage in der Schule«, »die Stellung des Schülers zum Alkohol« usw. Ganz besonders wertvoll erscheint mir das Kapitel über die »Schullüge«.

In einem dritten Hauptabschnitt wird das Problem der Disziplin erörtert. Foerster definiert es als das Problem, wie zwei diametral entgegengesetzte Bedürfnisse des Menschenlebens miteinander in Einklang gebracht und gegeneinander abgegrenzt werden können, nämlich das Bedürfnis der sozialen Ordnung und Arbeit nach exaktem Gehorsam und das Bedürfnis der menschlichen Persönlichkeit nach Freiheit und Selbständigkeit. Keine echte Disziplin darf auf strikte Unterwerfung verzichten, aber sie muß dabei das Freiheitsbedürfnis des Menschen berücksichtigen, weil sie ja selbst um so leistungsfähiger ist, je tiefer sie das ganze Individuum für ihre Zwecke zu gewinnen vermag und über die innerste Auflehnung Herr wird. Deshalb kann man nicht, wie manche moderne Kritiker der Autorität annehmen, das Problem dadurch lösen, daß man einfach die Strenge des Gehorsams abschwächt und sich mit einem halben Gehorsam und einer laxen Disziplin begnügt. Vielmehr darf dem Gehorsam nichts von seiner unerbittlichen Präzision genommen, aber die Atmosphäre des Dienstes muß im übrigen von einer ganz besonderen Ehrung der Menschenwürde des Dienenden durchdrungen werden. Die Schuldisziplin darf nicht bloß den Geist des äußerlichen Zwanges atmen, sie darf nicht die Selbstverantwortlichkeit unentwickelt lassen und das Ehrgefühl abstumpfen. Das geschieht aber noch meist. Hier herrschen noch vorwiegend veraltete Methoden. Die Schuldisziplin wird von der Pädagogik nirgends wahrhaft gründlich diskutiert; es fehlt darüber die pädagogische Theorie, der Austausch und die Klärung von Erfahrungen, die Herausbildung großer und neuer Gesichtspunkte. Das kommt daher, »daß die meisten europäischen Lehrerseminare häufig ganz unglaubliche Augiasställe voll abstrakten Wustes und unfruchtbarer, peinvoller Bücherwisserei sind — Augiasställe mit so grauenhaften Überflüssigkeiten angefüllt, daß man leider von nur zu vielen jungen Leuten, welche durch diese Bildungsstätten hindurchgezogen sind, die wehmütigen Worte des Eichendorfschen Liedes sagen kann:

„Und wie er auftaucht vom Schlunde,
Da war er müde und alt.“

Mitbestimmend für diese Mängel im Lehrerbildungswesen ist auch der enge Zusammenhang der modernen europäischen Schule mit den abstrakten Bildungsbegriffen des Humanismus. Anders steht es mit der amerikanischen Schule; sie steht im innigsten Zusammenhang mit dem wirklichen Leben und den Bedürfnissen der Gesellschaft. Hier wird gefragt: Welche Art der Schuldisziplin brauchen wir, damit wir Bürger eines demokratischen Gemeinwesens heranziehen, statt gedrillte und verprügelte Untertanen? Foerster glaubt, daß solche Hinwendung der Schule auf die konkreten Bedürfnisse des Lebens und des Menschen statt auf abstrakte Bildungsideale ein Jungbrunnen auch für unsere Pädagogik werden könne. Wenn man wieder den konkreten Menschen ins Auge fasse und die grundlegenden Bedürfnisse der menschlichen Gesellschaft, komme man von selbst dazu, die Charakterbildung in den Mittelpunkt des ganzen Schulwesens zu stellen. Dann erhalten auch die Fragen der Schuldisziplin eine zentrale Bedeutung, sie hören auf, nur als formal-technische Fragen des Unterrichts zu gelten und werden pädagogische Gegenstände ersten Ranges.

Nachdem so das Problem der Disziplin fixiert ist, wendet sich Foerster zur Pädagogik des Gehorsams und erörtert zunächst die Bedeutung des Gehorsams für die Freiheit. Er beginnt mit einer scharfen Absage an die individualistische Freiheitspädagogik, die in neuester Zeit in den nordischen Ländern und in Deutschland starke Verbreitung gefunden hat durch Ellen Keys Buch vom »Jahrhundert des Kindes«. Diese Freiheitspädagogik leidet an großen Unklarheiten. Sie redet viel zu allgemein und verschwommen von Freiheit und Persönlichkeit und definiert nicht genau, was damit gemeint sein soll. Welcher Teil unseres Wesens soll Freiheit erhalten? Was ist »Persönlichkeit«? Infolge dieser Unklarheit, dieses Mangels an tieferer psychologischer Grundlegung gehen unter dem Namen der freiheitlichen Pädagogik eine ganze Reihe verworrener und einseitiger Bestrebungen einher, und das Gute in dieser Bewegung ist ganz und gar durchwachsen mit Mißverstand und Unverstand.

Es kommt vor allem darauf an, prinzipielle Klarheit über wahre und falsche Freiheitsgedanken in der modernen Pädagogik zu gewinnen. Die Ursache der Verworrenheit dieser Freiheitspädagogik liegt vor allem in der beständigen Verwechselung von Individualität und Persönlichkeit, vom sinnlichen und geistigen Ich. Ihre Vertreter sagen nicht, was eigentlich entfaltet und befreit werden soll im Menschen, wissen nicht, was eigentlich Persönlichkeit ist und wie sie entbunden und gefördert wird, und so kultivieren und

entfesseln sie blindlings oft gerade diejenigen Tendenzen, die im Interesse echter persönlicher Kultur gebunden und bescheiden gemacht werden müssen. Das tritt besonders bei Ellen Key und Gurlitt hervor.

Persönlich werden wir erst dadurch, daß wir dem bloßen Ausleben der Individualität entgegentreten. Persönlichkeit ist Konzentration, Individualität ist Zerstreuung und Zersplitterung; durch den Kultus des freien Individuums befördert man das Auswachsen aller Leidenschaften, aller Reizbarkeiten und Begierden und damit die Herrschaft der Außenwelt über den Menschen, befördert also damit nicht die Freiheit, sondern die Knechtschaft. Nur durch Zucht und Überwindung führt der Weg zur wahren Freiheit. Ganz mit Unrecht macht man die mangelnde Pflege und Beachtung des Individuums im herrschenden Schulsystem für den Mangel an Persönlichkeiten verantwortlich. Wohl gehört die psychologische Berücksichtigung der individuellen Eigenart zum Fundament aller Pädagogik, aber in sehr vielen Fällen ist das Ignorieren der individuellen Besonderheiten die beste »individuelle« Behandlung. Deshalb hält Foerster eine gewisse Starrheit des Schulbetriebs für eine äußerst heilsame Gegenwirkung gegen das Auswuchern des Subjektiven mit all seinen Einseitigkeiten, Schwächen und Verkehrtheiten. So ist gegenüber dieser Freiheitspädagogik, die sich auf Rousseaus Aberglauben an die menschliche Natur stützt, entschieden die Pädagogik des Gehorsams zu betonen. Nur diese kann erzieherisch wirken, weil sie an die Unterordnung schwankender Bedürfnisse unter dauernde Ordnungen und deren Gebote gewöhnt und dadurch gerade den Widerstand gegen alle ungeordneten und bloß individuellen Einwirkungen vorbereitet. Dagegen erzieht der übermäßige Kultus der individuellen Freiheit in der Jugend den jungen Menschen dazu, sich von Eingebungen, Stimmungen und Launen dirigieren zu lassen und bereitet damit auch die Empfänglichkeit für jede beliebige fremde Einwirkung vor. Am unselbständigsten wird derjenige, der nie Gehorsam lernte, denn er versäumt die stärkste Schule alles persönlichen Widerstandes — die Erziehung zum Widerstand gegen das eigene Selbst.

Aber nicht ein Sklavengehorsam, sondern ein beseelter Gehorsam ist anzustreben. Einen Sklavengehorsam erzielt die äußerliche Drill- und Zwangspädagogik, die noch in so hohem Maße unser Erziehungswesen beherrscht, und in dem Widerstand gegen diese steckt der offenbar berechtigte Kern der Freiheitspädagogik. Auch im Gehorsam muß Freiheit walten. Die Pädagogik des Gehorsams ist der Mitwirkung freiheitlicher Prinzipien bedürftig. Erst der freiwillige

Gehorsam ist der eigentliche Triumph der Erziehung, wenn auch in den Anfangsstadien der Erziehung der Zwang nicht zu entbehren ist. Aber selbst der Zwang sollte allen brutalen Charakters dadurch entkleidet werden, daß die befehlende Persönlichkeit es versteht, durch tiefste Menschlichkeit ein großes und befreiendes Vertrauen zu dem Geist ihrer Autorität hervorzubringen. Das geschieht aber nicht, wenn die Forderungen der Disziplin bloß von außen, dressurmäßig und mit Appell an untergeordnete und sinnliche Motive erhoben werden, sondern nur, wenn sie mit der innersten Persönlichkeit des Menschen verbunden und in deren Sprache übersetzt werden. Diese Versöhnung von Gehorsam und Freiheit liegt im Christentum, das zuerst im ganzen Umfange allen Dienst, alle Arbeit, alle Disziplin des Menschen mit dem innersten Leben der Persönlichkeit in Beziehung gesetzt und das als Mittel zur Erhöhung der Freiheit gefeiert hat, was sonst nur Knechtschaft und Unterdrückung schien. . . . . Das Christentum hat Seele und Arbeit miteinander vermählt; die »Arbeitspädagogik« des Christentums ist auf der innersten Kenntnis der menschlichen Natur aufgebaut, aus ihr hat die Moralpädagogik Unerschöpfliches zu lernen. Es hebt alle Einseitigkeit auf. Viele christliche Erzieher meinen noch heute, daß eine gewisse starre und düstere Strenge zum wahren christlichen Pädagogen gehöre, während dies in Wahrheit eine ganz unchristliche Erziehung ist. Sie seien an das Wort Fénélons erinnert: »Wenn das Kind sich von der Tugend eine traurig düstere Vorstellung macht, während Freiheit und Zügellosigkeit sich ihm in angenehmer Gestalt zeigen, dann ist alles verloren, jede Arbeit vergeblich.« Weil man sich heute so wenig bemüht, den Gehorsam geistig zu begründen und zu verklären, ist die Auflehnung gegen jede Art des Gehorsams heute so verständlich und oft genug ein gesundes Zeichen unbefriedigter Seelenbedürfnisse. Sie ist eine Folge der autokratischen Drill- und Dressurdisziplin, gegen die niemand energischer geredet hat als Pestalozzi, der sagt, daß die bloße Dressur für geistige Wesen nicht nur unwirksam, sondern sogar direkt erniedrigend und zerstörend sei, und der verlangt, daß die Disziplin zur Selbstdisziplin zu gestalten sei. Ohne diese moralische Energie, die er fordert, fehlt es den Menschen auch zur bloßen Aneignung von Kenntnissen an der nötigen Konzentration und an der nötigen Treue im Kleinen. Sie vermißt man heutzutage, wo man aus Ehrgeiz, aus dumpfer Pflicht, aus Furcht und Scham arbeitet. Daher die schnelle Erschöpfung, die Freudlosigkeit, die nicht weiß, warum man überhaupt arbeitet, warum man sich eigentlich selbst befehlen soll und warum man gewissenhaft sein soll.

Es fehlt die richtige Arbeitspädagogik. Gewisse Arbeiten erregen von selbst das höchste Interesse unseres inneren Menschen, aber bei dem größeren Teil aller menschlichen Arbeit ist dies nicht der Fall. Darum muß die rechte Arbeitspädagogik es verstehen, die geistige Persönlichkeit des Menschen auch für die reizloseste Arbeit zu interessieren, indem sie ihm zeigt, wieviel Seelengewinn gerade bei solcher Arbeit auf dem Spiele steht. Wenn so alle Arbeitsleistung mit dem höheren Ich des Menschen verknüpft würde, würde der größte Teil der Schulfaulheit und Schulbetrügerei schwinden. Die moderne besonders in Amerika hervorgetretene »Methodomanie«, die durchaus alle Arbeiten in Kinderspiel umschaffen will, ist zu verwerfen. Denn das Leben ist kein Spiel, und die Jugend auch keins. Foerster faßt alle diese Betrachtungen über die geistige Belebung der Arbeitsdisziplin in folgende Forderung einer menschenwürdigen und menschenbildenden Disziplin zusammen: »Verknüpfe allen Dienst und alle Pflicht mit der tiefsten Freiwilligkeit im Menschen — suche den Teil seines Wesens auf und belebe ihn, der freiwillig und aus Liebe Schweres und Unerfreuliches heroisch und freudig auf sich nimmt. Und wenn du das Individuum belasten und einschränken mußt, verbinde dich desto fester mit dem geistigen Wesen, das frei werden will durch Mühe und Überwindung. Dann wird der Mensch nie das Gefühl der Knechtung haben: Freiheit und Disziplin haben sich in einer höheren Sphäre versöhnt.« Auf die Art, wie Foerster diese Grundsätze auf verschiedene Einzelprobleme der Schuldisziplin anwendet, kann hier nicht näher eingegangen werden. Über die dabei verwandten moralischen Belehrungen der Zöglinge werde ich mich später äußern.

In dem letzten Abschnitt seiner Schrift gibt er eine Reihe von praktischen Vorschlägen zur Reform der Schuldisziplin. Er knüpft dabei an die amerikanischen Anregungen an. In Amerika ist an die Stelle des starren Zwanges das Prinzip der »Cooperation« getreten. Man schont dort sorgfältig den »selfrespect« der Schüler, an dessen Ehrgefühl alle moralischen Forderungen in erster Linie appellieren. Ehrenrührige Ausdrücke und grobes Kommandieren kennt man hier nicht. Der Lehrer behandelt vielmehr seine Schüler als gentlemen, und sie nehmen mit Freuden diese Rolle an. Foerster erzählt, daß, als er einmal in einer Volksschule der Arbeiterquartiere Newyorks die Lehrerin einer Knabenschule gefragt habe, über welche Mittel der »Regierung« sie denn eigentlich verfüge, die Antwort gelautet habe: »public opinion.« Also sie regierte mit der öffentlichen Meinung der

Klasse. Diese öffentliche Meinung hatte sie sich selbst durch die vornehme Art geschaffen, in der sie Knaben behandelte und die ihren Wünschen stets eine Majorität in der Klasse sicherte, mittelst der sie die unbotmäßige Minorität in Zucht hielt. Sie appellierte also an die besseren Elemente, und das ist sicher ein vorzügliches Mittel, um große Klassen in Zucht zu halten. Die Pflege der Selbstachtung ist das eigentliche Fundament aller moralischen Einwirkungen in diesen Schulen. Deshalb wollen die amerikanischen Pädagogen von Prügelstrafe nichts wissen, sie sind der Ansicht, daß die Disziplin durch sie nicht erleichtert, sondern erschwert wird. Nach ihrer Ansicht stumpft die Prügelei gewisse moralische Empfindungen ab, welche die eigentlichen inneren Hilfsmittel aller echten Disziplin sind. Es sei hier folgender charakteristische Vorfall erwähnt, den nach Foerster Th. Mark in seinem Buch »Moral education in American schools« berichtet: »Der Inspektor kommt in eine Schule, in der geprügelt wird und in der trotzdem die Wände beschmiert und vielerlei Zeichen der Zügellosigkeit zu konstatieren sind. Er weist den Direktor auf eine benachbarte Schule hin, in welcher prinzipiell nicht geschlagen wird und wo doch die beste Disziplin herrscht. Der Direktor antwortet: ‚Ja, das sind andere Schüler, da braucht man solche Mittel nicht — aber diese Rangen hier . . .' Der Inspektor arrangiert sofort einen Austausch. Der prügelnde Direktor wird auf ein Jahr in die benachbarte Schule versetzt, während deren Leiter die verprügelte Schule übernimmt. Nach einem Jahre ist die Musterschule beinahe auf dem Niveau der letzteren, während die in Unordnung befundene sich unter der Leitung des neuen Direktors bereits in wenigen Wochen vollständig verändert hat.«

In vielen Schulen Amerikas geht man so weit, daß die Schulregeln und Bußen unter Mitwirkung der Schüler festgestellt werden. Am konsequentesten und weitgehendsten ist der Gedanke des self-governement in der Schuldisziplin verwirklicht in dem school-city-system, das die Schule zu einem demokratischen Gemeinwesen machen will, welches sich in geordneten Versammlungen seine eigenen Gesetze gibt und Vertreter wählt, die als Richter, Gesundheitsbeamte, Inspektoren, Kassenführer usw. über die Anwendung der Gesetze wachen — alles natürlich unter Oberaufsicht der Lehrer, die auch die erste Anweisung über parlamentarische Formen und über die richtige Organisation all jener demokratischen Institutionen geben. Wir können ein solches System natürlich nicht ohne weiteres auf unsere Verhältnisse übertragen, aber wir können viel daraus lernen, vor allem das, daß der Erzieher Respekt haben soll vor der Selbstachtung des Kindes.

Daran fehlt es — darin stimme ich Foerster vollkommen bei — unserer Schulerziehung noch sehr, sie beherrscht noch vielfach der »Korporalston«. Man bedenkt nicht, daß es unritterlich ist, sich Schwächeren und Wehrlosen gegenüber in beleidigender Tonart gehen zu lassen, daß Autorität ohne Großmut ein Zerrbild, Tadel ohne Delikatesse eine Roheit ist. Der Lehrer kann seine Schüler nur dann zu gentlemen erziehen, wenn er selbst das Beispiel des wahrhaft erzogenen Menschen gibt und sich als gentleman aufführt. Nicht bloß soll das Kind Ehrfurcht vor dem Lehrer haben, sondern der Lehrer auch Ehrfurcht vor dem Kinde. Mit der Pflege der Selbstachtung ist die Methode der körperlichen Züchtigung unvereinbar. Sie verwirft die Moralpädagogik nicht »aus der hypersensitiven Angst des modernen Menschen vor dem Schmerz«, wie Freunde des Prügelns ihr vorgeworfen haben, sondern deshalb, weil das Prügeln zu »oberflächlich« schmerzt, weil es brutalisierend und entehrend wirkt und das Schamgefühl abstumpft. Schon Sadolet, ein großer Pädagoge des 15. Jahrhunderts, sagte: »Von vornherein sei es gesagt, daß der Vater sein Kind nicht mit Schlägen strafen und so dessen edle Natur zu einer servilen erniedrigen darf.«

Wir bedürfen einer Pädagogik des Vertrauens. Der Lehrer darf dem Schüler nicht wie ein mißtrauischer Geheim-Detektiv gegenüberstehen, sondern soll ihm entgegentreten »mit belebendem Vertrauen und mit einem suggestiven Glauben an sein besseres Selbst«. Dafür ein Beispiel. Einem Knaben, von dem man ein Geständnis haben will, soll man nicht entgegenrufen: Aber wehe dir, wenn du lügst! Gerade, wenn die Wahrhaftigkeit eine große Selbstüberwindung verlangt, soll der Lehrer durchaus im folgenden Sinne reden: »Ich will deine Antwort jetzt nicht hören, besinne dich erst genau, wie alles war — so sicher, wie die Sonne morgen aufgeht, so sicher weiß ich, daß du mir nachher die volle Wahrheit sagen wirst!« In solchen Fällen sind barsche und drohende Polizeiverhöre durchaus verwerflich.

Wir bedürfen ferner einer ermutigenden Pädagogik. Es ist einer der größten pädagogischen Fehler, einem Zögling zu versichern, daß er ein Lügner, Faulpelz und Gassenbube sei und doch von ihm zu verlangen, daß er die Kraft und Freudigkeit zur Wahrheit, zur Tätigkeit und zum Anstand behalte. In das Gebiet jugendlicher Verirrungen soll man nicht mit polterndem Gericht und generalisierendem Schelten hereinbrechen. Auch soll der Lehrer nicht nachtragen und immer wieder an vergangene Delikte er-

innern, so daß der Schüler sich nur noch als »Deliquent« fühlt. Es gilt auch für die Pädagogik das Wort: »Strecke dich nach dem, was da vornen ist.« Darum »identifiziere das Kind nicht zu tragisch mit seiner Vergangenheit, verknüpfe es seelisch nicht zu eng mit seiner Niederlage, unterstreiche dagegen alles, was in ihm selber in eine bessere Zukunft weist. Die meisten Kinder leiden unter ihren Niederlagen viel schwerer als Erwachsene meinen — da richtet ein plumpes Schelten oft wahre Verheerungen an.«

Mit großer Freude ist dieser energische Protest der Moralpädagogik gegen die Zwangs- und Angstdisziplin zu begrüßen, die noch als Überrest Hegelscher Staatsphilosophie in vielen Schulen weiterlebt. Dem Rufe nach mehr Selbstachtung des Kindes und nach mehr Vertrauen schließen wir uns aus vollster Überzeugung an. Ebenso sind wir mit Foerster entschieden der Meinung, daß Zucht in der Schule herrschen muß und die Forderungen gewisser Freiheitspädagogen in bezug auf Selbstentfaltung des Kindes pädagogische Utopien sind. Gehorsam muß sein, aber es ist denn doch die Frage, ob wir nicht durch Aufstellen zu vieler Pflichten, zu vieler Gebote und Verbote den Kindern den Gehorsam zu sehr erschweren und damit an die moralische Kraft der Jugend zu große Anforderungen stellen. Jedenfalls verträgt sich das nicht mit dem Grundsatz, daß man die Gelegenheit zur Sünde vom Kinde möglichst fern halten soll. Dieser Grundsatz stammt allerdings von Rousseau, dem Foerster Aberglauben an die menschliche Natur vorwirft. Es mag sein, daß Rousseau zu optimistisch geurteilt hat, aber etwas mehr Glauben an das Gute im Menschen und etwas weniger Angst vor den unentrinnbaren Folgen der Erbsünde als Foerster möchte ich doch der Schulzucht zugrunde gelegt sehen. Bei allem Vertrauen, aller Ermutigung, die verlangt wird, durchzieht doch diese Moralpädagogik ein etwas finsterer Geist, der nicht gehoben wird durch die moralischen Belehrungen, die an die Schüler herangebracht werden und sie zu einem freiwilligen Gehorsam führen sollen.

Ich kann mich für solche Belehrungen nicht erwärmen. Foerster verspricht sich scheinbar viel von ihnen und scheint ja auch in Amerika Gutes darüber erfahren zu haben. Der Kinderrichter Lindsay von Colorado hält, wie er erwähnt, regelmäßig »Saturday-morning-talks« mit Kindern ab, um ethische Fragen mit ihnen zu besprechen. Dabei stellt er auch Themata für kurze schriftliche Arbeiten und Antworten, wie z. B.: »Welche Ursachen bringen Knaben zu strafbaren Handlungen?« Als Antwort liefen u. a. ein: »Schlechte Gesellschaft«, »Ver-

langen nach Aufregung«, »Wenn er seine Sinne von Gott abwendet und dem Satan gehorcht.«

Ich muß gestehen, daß nach meiner Meinung in solchen Antworten weniger selbst erarbeitetes und deshalb auch sittlich bildendes, als vielmehr nachgesprochenes Material steckt. Ähnliche Themata verlangt Foerster in unseren Schulen für die deutschen Aufsätze, so z. B.: Aus welchen Gründen wird in der Schule gelogen? Wie kommt man zum Stehlen? Welche Mittel gibt es gegen den Zorn? Welche Gedanken helfen einem das Lachen zu verkneifen? Was ist ein anständiger Kerl in der Schule? Warum mag man nicht gehorchen? Wonach richte ich mich, wenn ich einen Freund suche? Wann fassen wir Vertrauen zu einem Menschen? Gibt es Lügen, die nie herauskommen? Solche Themata setzen aber eine Lebenserfahrung voraus, die Schüler nicht haben, sie verführen sie gar zu leicht zum Phrasenmachen und sind deshalb vom didaktischen Standpunkt aus nicht zu billigen. Sie liegen auch viel zu wenig in dem Interessenkreise der Kinder, als daß man glauben könnte, daß, wie Foerster meint, durch ihre Behandlung das Interesse an der betreffenden Frage geradezu ein brennendes wird. Mit einer solchen moralischen Trainierung verfällt die Moralpädagogik in den Fehler, daß sie zu einseitig die Bildung des Willens in den Mittelpunkt des Schullebens stellt. Dabei kommen wieder Intellekt und Phantasie zu kurz, die, wenn man Persönlichkeitsbildung erstrebt, nicht in solchem Maße zugunsten der Willenserziehung vernachlässigt werden dürfen. Es ist doch auch zu bedenken, daß für die sittliche Erziehung das Elternhaus sehr stark mit in Frage kommt. Die Charakterbildung muß in der Schule vor allem erfolgen durch das persönliche Vorbild des Lehrers und durch die Unterrichtsstoffe, auf der Oberstufe unserer höheren Schulen vor allem auch durch gehaltreiche Lektüre im Deutschen und in den Fremdsprachen. Man lenke hier die aufstrebende Gedankenwelt in die richtigen Bahnen und führe den jugendlichen Geist in eine wertvolle Gedankenwelt ein, dann werden aus solchen Gedanken sittliche Empfindungen und edles Wollen sich entwickeln. Aber man predige nicht der Jugend fortgesetzt von Pflicht vor; sie hat auch ein Anrecht auf Freude. Mehr Freude an der Schule brauchen wir. Sie verträgt sich durchaus mit guter Zucht, mit Gehorsam und auch mit christlicher Gesinnung. Doch was sage ich? Heißt es nicht in einer Schrift eines Hamburger Oberlehrers über »Schülerselbstmorde« wörtlich: »In dem Grundsatz ‚Mehr Freude an der Schule‘ kommt weiter nichts zum Wort als die eudämonistische, monistische Weltanschauung der Gegenwart, die uns für die Erziehung eines

Menschen zum Gewissen nicht als die rechte erscheinen will?« Da ich eine Broschüre mit dem Titel »Mehr Freude an der Schule« verfaßt habe und deshalb, wie ich annehme, diese Belehrung an meine Adresse gerichtet sein soll, so darf ich vielleicht an dieser Stelle, wo ich wieder für mehr Freude an der Schule eintrete, erwähnen, daß ich ein überzeugter Anhänger der neuerdings in einer Reihe glänzender Schriften vertretenen Weltanschauung des Jenenser Philosophen Rudolf Eucken bin, der, wie der Hamburger Kollege sich leicht überzeugen kann, ein entschiedener Gegner des Monismus ist. »So verwerfen wir allen und jeden Monismus, der die notwendige Einheit ohne eine vorhergehende Scheidung glaubt herstellen zu können«, sagt Eucken in »Sinn und Wert des Lebens«. Somit habe ich aus eigenster Erfahrung ohne Schwierigkeit feststellen können, daß die erwähnte Belehrung über den Zusammenhang zwischen dem Grundsatz »Mehr Freude an der Schule« und monistischer Weltanschauung eine Redensart ist. Die Freude an der Schule verträgt sich durchaus mit echt religiöser, auch mit christlicher Denkweise.

Indem Foerster der Willensbildung zu einseitig eine Zentralstellung einräumt, die sie nicht beanspruchen kann, wird er anderen Forderungen, die an die Schule zu stellen sind, nicht gerecht. So setzt er z. B. das Ziel der geistigen Ausbildung zu niedrig an, besonders, wenn es auch für höhere Schulen gelten soll, wenn er »Hinwendung der Schule auf die konkreten Bedürfnisse des Lebens und des Menschen statt auf abstrakte Bildungsideale« verlangt. Einen solchen Utilitarismus der geistigen Bildung wollen wir lieber nicht aus Amerika importieren, denn wir würden damit eine Fülle von idealen Bildungsstoffen preisgeben, die, richtig verwandt, auch gerade für die Charakterentwicklung von tiefer Wirkung werden können. Gegenüber einem solchen Bildungsideal muß ich es doch nach wie vor mit dem neuhumanistischen eines W. v. Humboldt, Schleiermacher usw. halten, die freie Entfaltung aller geistigen Kräfte als Bildungsziel aufstellten. Keine darf auf Kosten der andern einseitig gepflegt werden, Intellekt, Ästhetische- und Moralpädagogik müssen sich zu einem Kompromiß verstehen, wenn die wahre Persönlichkeitsbildung herauskommen soll.

Und nun sei es mir noch gestattet, kurz auf eine aktuelle Einzelfrage einzugehen, die Foerster streift, aber nicht näher behandelt. Er sagt an einer Stelle, die ich schon erwähnte, daß man ganz mit Unrecht die mangelnde Pflege und Beachtung des Individuums im herrschenden Schulsystem für den Mangel an Persönlichkeiten ver-

antwortlich mache, daß in sehr vielen Fällen gerade das Ignorieren der individuellen Besonderheiten die beste individuelle Behandlung sei. Wenn sich dies auf Besonderheiten der sinnlichen Individualität beziehen soll, bin ich mit Foerster einverstanden. Wenn es dagegen auch für die geistige Eigenart älterer Schüler gelten soll, muß ich widersprechen. Und es scheint fast, daß Foerster für eine Berücksichtigung auch der geistigen Eigenart nicht zu haben ist, weil er stark das sittlich Bildende der reizlosen Arbeit, für die kein Interesse und keine Neigung vorhanden ist, betont. Er betrachtet es als die Pflicht der Arbeitspädagogik, die geistige Persönlichkeit des Menschen auch für die reizloseste Arbeit zu interessieren. Ich bezweifle, daß dies die Pädagogik fertig bringen wird. »Sie muß den Menschen zeigen, wieviel Seelengewinn gerade bei solcher Arbeit auf dem Spiel steht.« Das ist für die Jugend ein viel zu hoher Standpunkt. Keinen, auch nicht den ehrlichsten und begeistertsten moralischen Belehrungen wird es gelingen, in einem Primaner, der für die Mathematik nun einmal kein Verständnis und deshalb auch kein Interesse hat, mit dem Hinweis auf den »Seelengewinn« dieses Interesse zu erzeugen. Er wird trotzdem sich den Anforderungen, die dieses Fach stellt, stets nur mit innerem Widerwillen fügen und allen Versuchungen, sich ihrer mit unerlaubten Mitteln zu entledigen, leicht unterliegen. Das ist die große ethische Gefahr des gleichmäßigen Lernzwangs. Deshalb sollte gerade die Moralpädagogik, die doch das wichtige Moment der »Vorbeugung« sonst mit Recht so hoch einschätzt, dieses in diesem Punkte auch betonen und auf der Oberstufe Beseitigung des gleichmäßigen Lernzwangs durch größere Bewegungsfreiheit befürworten. Diese Bewegungsfreiheit müßte unbedingt einer ihrer Programmpunkte werden. Ein anderer Nachteil des Lernzwangs liegt auf geistigem Gebiete. Was könnte z. B. ein für Mathematik hervorragend begabter, aber für Sprachen nicht talentierter Primaner schon in der Schule in der Mathematik mehr leisten als bislang, wenn man ihn in den Sprachen entlastete? Aber, so höre ich's wieder von vielen Seiten erklingen, dann fehlt ihm ja die »allgemeine Bildung«. Gott gebe, daß diese »allgemeine Bildung» samt der »formalen Bildung« so bald wie möglich ihre Vorherrschaft in unserm Schulwesen verlieren, dann werden zwei der schlimmsten Hemmnisse einer gesunden Weiterentwicklung unseres höheren Schulwesens beseitigt sein. Daß uns durch sie ganz wertvolle Persönlichkeitsbildung verloren geht, die unsere Zeit so dringend nötig hat, ist zweifellos.

Diese Ausstellungen sollen aber das Verdienst der Moralpädagogik

besonders um eine Reform der Schuldisziplin in keiner Weise schmälern. Die vernichtende Kritik, die Foerster an der polizistischen Disziplin mit ihrem Angstregime übt, sein ernstes, auf tiefem religiösen Empfinden beruhendes Streben um die sittliche Bildung der Jugend, sein Eintreten für eine Pädagogik des Vertrauens und der Liebe sichern ihm einen ehrenvollen Platz in der Pädagogik der Gegenwart.

6. Die individualistische Pädagogik.

Aus dem Lager der verschiedenen oben charakterisierten Richtungen, die sich im Kampfe mit dem überlieferten Bildungsideal befinden, tönten uns hier und da scharfe Urteile über den herrschenden Schulbetrieb entgegen. Sie sind aber außerordentlich milde im Vergleich mit den vernichtenden Urteilen, die von Vertretern der individualistischen Pädagogik über die Schule gefällt werden. Ihre Signatur ist Maßlosigkeit.

Diese Pädagogik hat in den nordischen Ländern und in Deutschland besondere Verbreitung gefunden durch das Buch der bekannten schwedischen Schriftstellerin Ellen Key über »das Jahrhundert des Kindes«, und deshalb, nicht bloß aus Galanterie soll sie auch zuerst das Wort erhalten. Sie geht auf Rousseau, Darwin und Nietzsche zurück. Ihrer Meinung nach ist eine Anlage zum Bösen bei den Kindern nicht vorhanden, die scheinbaren Fehler sind nur Kehrseiten guter Eigenschaften. Aus Eigensinn läßt sich Charakterstärke, aus Gefallsucht Liebenswürdigkeit, aus Unruhe Unternehmungslust entwickeln usw. Nur muß man dann in der Erziehung anders verfahren, als es jetzt geschieht. Alle üblichen Erziehungsmittel sind unbedingt zu verwerfen, so vor allem die Zeugnisse, die in den Schulen gegeben werden, um den Wetteifer anzuspornen. Unsere Erziehungsweise macht die Leidenschaften zu »in Käfigen gesperrten Raubtieren«.

Ellen Key verlangt Anerkennung der Rechte der Jugend, Glauben an die Kraft der Natur in ihnen, insbesondere an das Recht der Individualität. Man soll das Kind wie seinesgleichen behandeln. Lächerlich erscheint es ihr, daß man die Kinder von vornherein zu nichts anderem machen will als zu »ehrsamen und tauglichen Mitgliedern der Gesellschaft;« lächerlich ist das Bestreben der Eltern, ihr Kind »zu einem vollkommenen Exemplar in der Modellserie zuzuhauen und zu polieren«. Die ganze gegenwärtige Erziehung ist eine empörende körperliche und seelische Mißhandlung. Die Schulen sind Anstalten, in denen fortgesetzt »Seelenmorde« verübt werden. Das bestehende Schulsystem ist »ein undurchdringliches Dickicht von Torheit, Vorurteilen und Mißgriffen, wo jeder Punkt sich zum Angriff eignet«. »Ein

vernünftiges Schulsystem heißt: ein von dem jetzigen in allem verschiedenes.« »Der Schule der Jetztzeit ist etwas gelungen, was nach den Naturgesetzen unmöglich sein soll: die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenen Stoffes. Der Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluß der Schulzeit in der Regel verschwunden, ohne sich in Kenntnisse oder Interesse umgesetzt zu haben.« »Durch Hetzen und Jagen und die vielen Abstraktionen wird dort die Selbsttätigkeit auf seiten der Kinder zerstört.« Es wird geredet von »der alten Lektionen- und Büffelmethode«. »Die Gymnasien und Seminarien sind geradezu Vernichter der Persönlichkeiten.« »In der Schule werden die Persönlichkeiten erstickt.« »Examina und Zeugnissen müßten von der Erde ausgetilgt werden.« »Das Phantom der allgemeinen und harmonischen Bildung muß aus den Schulprogrammen und den Elternköpfen getilgt werden.« »Mit ihrem Kameraden- und Korpsgeist bahnt die Schule der öffentlichen Gewissenlosigkeit den Weg. Überall kollektive Ehrgesetze, kollektive patriotische Gefühle, kollektive Pflichtbegriffe!« »Der nivellierende Druck der gleichförmigen Disziplin drückt die Persönlichkeit von oben nieder, während das Kameradenleben sie von allen Seiten einpreßt.« »Das stillste, gehorsamste Kind ist das beste Schulkind; die unpersönlichsten und farblosesten werden immer Meister; so werden schon in der Schule die Wertbegriffe verzerrt.« »Die Unruhstifter, die trotzig Individuellen, die einseitig Originellen sind immer Märtyrer ihrer Tätigkeitslust, ihres Widerspruchsgeistes.« »Auch die lebensvollsten Lehrer bewegen sich in einem Käfig von Vorurteilen.« »Unter den Sturzwellen des Unterrichts werden die Hirne betäubt, die Seelen verstummen.« »Einzelreformen in dieser modernen Schule bedeuten nichts; es muß bewußt eine große Revolution vorbereitet, das ganze jetzige System zertrümmert werden; von diesem darf kein Stein auf dem andern bleiben; es müßte eine Sintflut der Pädagogik kommen.« Vor allem müssen die Prüfungen fallen. »Der ewige Kreisgang, das Büffeln, die Wiederholungen, das alles verschwindet mit den Prüfungen.« Das Lateinlernen nennt Ellen Key »einen ebenso widerwärtigen wie nutzlosen Zwang«. Den herrschenden Religionsunterricht erklärt sie für das demoralisierendste Moment der Erziehung, weil »das Kind lernen soll, die Moral des Neuen Testaments als absolut bindend zu betrachten, deren Gebote es im Leben allenthalben verletzen sieht«, weil »unsere ganze industrialistische und kapitalistische Gesellschaft gerade auf dem Gegensatz des christlichen Gebotes ruht und der Gesellschaftsmensch das als absolut hingestellte »christliche Ideal jeden Tag verletzen muß«.

Durch das sogenannte Pflichtgefühl werden »lebendige Seelen in Sklaven der Disziplin verwandelt«. »Die Seelen der Kinder sollen nicht von den Tränen der Sündenreue gebleicht werden.«

Hören wir nun, wie diese wilde Melodie in Deutschland nachklingt. In Heinrich Pudors unter dem Titel »Die neue Erziehung« herausgegebenen Essays wird der Schule zum Vorwurf gemacht, daß sie überall von der Schablone beherrscht wird. Sie erkennt man schon in ganz äußeren Seiten, z. B. in den Schulbauten, »Liebeleer und kalt — wie Stein! . . Und nun denke man eine zarte Kinderseele vor einem Steinkoloß, der auch der geringsten Lebenswärme entbehrt. . . Unsere Schulen sind Gefängnisse.« »Zwölf Jahre Schule sind gerade für den Lernbegierigen mehr als das Doppelte zuviel.« »Die glühenden Herzen der Knaben in den kalten bureaukratischen Schulstuben, in denen Begeisterung für fanatischen Dusel gilt, in denen ihr Enthusiasmus mit frivolem Lächeln mit Füßen getreten wird.« »Daß unser ganzes Geschlecht so begeisterungsarm ist, liegt eben an dem System der bureaukratischen Erziehung.« »Daß unsere Zeit systematisch Krüppel heranzieht, kann von niemandem geleugnet werden.« »Es ist, im alten Sinn gesprochen, Sünde, im modernen Sinn Verbrechen, eins der von der Natur uns verliehenen Organe unausgebildet zu lassen; es ist das die größte moderne Sünde.« »Wer dagegen ein Organ vor andern ausbildet, der ist ein geistiger Wucherer und Schacherer, der die Natur vergewaltigt.« Unglaublich ist die Behauptung, daß »der Lehrer sein Gehalt absitzt«. »Frei heraus gesagt, unsere Lehrer lehren nur, weil sie dafür bezahlt werden.« Hier wäre eine Antwort am Platze, die leider in den Ton dieser Schrift nicht hineinpaßt.

Die Anklagen Ludwig Gurlitts richten sich wesentlich gegen den in den höheren Schulen festgewurzelten Betrieb. An den Volksschulen tadelt er den forcierten Religionsunterricht, der die Massen des Volkes gerade der Religion entfremde. »Die Mehrzahl der ehemaligen Volksschüler protestantischen Bekenntnisses wird eine Beute der Sozialdemokratie und verfällt deren atheistischer Weltanschauung.« »Die ungeheuer große Mehrzahl der gebildeten Deutschen steht im heißesten Kampf um eine ganz neue Weltanschauung«, und dabei »sollen die Lehrer gehalten sein, sich zu denen zu rechnen, die ungestört unter dem Schutzdach der Dogmen leben«. Der höhere Lehrerstand leidet an einer »Übertreibung seiner Tugenden«. »Gewissenhaftigkeit wird leicht zu Pedanterie, Pflichttreue zu übertriebener Strenge, sittlicher Ernst zu düsterem Wesen, strenges Festhalten am bewährten Alten

zu Ungerechtigkeit gegen das Neue, Jugendliche.« Darin liegt manches Wahre. Nun kommen aber leidenschaftliche Anklagen, die Münch nach den eigenen Worten Gurlitts wie folgt zusammenfaßt: Es »beginnt im ewigen Einerlei jede Stunde mit einem 20—30 Minuten dauernden Verhör. Da kommen auf ein Lob 50 Tadel. Da werden die Schülerleistungen durch immerwährende Angst und Erregung herabgedrückt; Angst und Sorge zehren beständig an den Nerven der Schüler. Die Herzen der Knaben zittern. Die zugemuteten größeren häuslichen Arbeiten lasten auf den Gymnasiasten und auf ihren Familien wie ein Alp. Den Schulkindern schreibt man einen Normalarbeitstag vor bis zu 12 Stunden. Eine Abiturientenprüfung ist ähnlich einem hochnotpeinlichen Halsgericht. Und auch außerdem ist des Prüfens kein Ende; jeder Tag hat seine eigene, peinliche Probearbeit. Da sieht man nur bleiche, überängstigte Jünglinge. In der Reifeprüfung brechen auch die Stärksten zusammen. Es wird eine Unmenge von Wissensballast von Urväters Zeiten her in den Lehrbüchern weitergeführt; unendlich viel Unnützes wird gelehrt und gelernt; 50 % könnte man in manchem Fach getrost streichen. Riesenhaft dehnt sich das Wissen nach allen Seiten und also auch das Schulwissen, so daß die Lehrer nicht aus dem Hetzen und Pauken herauskommen und die Schüler doch nur zum Teil und mit Not die Klassenziele erreichen können. Als traurige Folgen der zu hoch gespannten Ansprüche und dazu des polizeilichen Erziehungssystems erscheinen dann die Täuschungsversuche, die dem Gewissen des Schülers nicht als Unrecht gelten«. Eine Folge maßloser Lernansprüche sind auch die Schülerselbstmorde, sie fallen allein der Schule zur Last. Diese unhaltbare Behauptung hat Gurlitt noch jüngst in seiner Broschüre über »Schülerselbstmorde« wiederholt. »Unsere Gymnasien befolgen eine Methode, die geeignet ist, Subalterne heranzubilden.« Der Unterricht, der vorwiegend an der Sprache und an Abstraktionen klebt, erzeugt Theoretiker, aber nicht Männer der Tat. Logische Abstraktionen werden in einem Alter geboten, das gegen diese gleichgültig und deshalb für sie nicht empfänglich ist. Man sollte nicht immer dozieren und kritisieren, vielmehr müßten die Knaben »genießen, in Stimmung kommen, auch träumen, sich sorglos dem Gebotenen hingeben dürfen«. Eine große Verfehlung liegt in dem »Vielerlei des Dargebotenen«. Später werden Gurlitts Anklagen immer heftiger. Vor allem zeigt er sich als erbitterten Feind des überlieferten Gymnasialunterrichts. Er sagt von seiner eigenen Gymnasialzeit, er habe sich in eine »bureaukratisch nüchterne, philologisch pedantische, nur dem Buchstaben

dienende Tätigkeit« gedrängt fühlt; er hätte »griechische Lektüre und deren Erklärung mit Ohrfeigen, Arrest und Straflernen gewürzt« kennen gelernt; alles sei ihm »dunkel, trocken, nüchtern und ledern, geist- und herzlos betrieben« erschienen. »Den Primanern wurden griechische Autoren gleichsam mit der Hundepeitsche beigebracht.« Er konnte feststellen, daß »ein grammatischer Fehler bei einem Primaner als eine Art moralischen Defekts behandelt wurde«. Bei den philologischen Lehrern sei »von dem Geist, der Schönheit und Freiheit althellenischer Kultur wenig zu spüren gewesen«. »Zwei Welten scheiden sich voneinander wie Öl und Wasser: dort Historismus, Dogmatismus, Formalismus, Schematismus, Pennalismus, Autoritätsgläubigkeit, hier die nach Freiheit ringende menschliche Persönlichkeit.« Die Schuljahre werden sehr vielen zu »wahren Marterjahren«. Auch redet Gurlitt von einem »geistigen Massenmord« in den Schulen. »Ein vorlautes, schnell verrauschtes Wort wird drei Monate später wieder als Tadel auf dem Zeugnis lebendig; eine flüchtige Arbeit, zu Anfang des Semesters geliefert, drückt das Ergebnis aller folgenden Bemühungen nieder; alles wird gebucht, jeder Satz, jedes Wort, jedes Lachen, jedes Schweigen, jede flüchtige Übung der Feder.« »Von klein auf lernen die Kinder als letzte Weisheit den Erfolg bewundern.« Auf dem Gebiet der schriftlichen Arbeiten herrscht »eine rote Gefahr«. »Die rote Tinte befeindet unserer Kinder harmlose Lebensfreude.« »Wie Striemen auf weißer Haut, so ziehen sich durch die Hefte der Kinder die roten Striche, Wunden, die oft viele Tränen kosten und zur Verzweiflung treiben.« »Die Lehrer wüten immer mehr mit diesem roten Saft, um ihre Gewissenhaftigkeit vor Direktor und Schulrat zu beweisen.« »Das Auswendiglernen ist eine Folter, und das Auswendiglernen von Zahlen ist der Gipfel der Folterkunst.« Und wie spottet Gurlitt über die »Methode«. »Vor 50 Jahren wußte man von dieser Geheimwissenschaft wenig.« Heute gilt als Meister, »wer mit den knappsten Regeln in schnellster Zeit vielen Köpfen den gleichen Wissensstoff beibringt«. Die Lehrer »legen Chausseen an, wo man besser auf steilem Bergpfad emporklimmen würde«. Die Lehrer, sind «Pflichtbanausen«. In bezug auf den Mangel an Heiterkeit im Schulunterricht heißt es: »Lachen können nur Götter und Menschen; das ernsthafteste Tier ist aber der Ochse, der lacht nie.« Die Pädagogik unserer höheren Schulen ist »mit Unfruchtbarkeit geschlagen«, die Lehrer sind »Regierungskommis«. »Geistesverkrüppelung« wird in diesen »Zwangsschulen im schlimmsten Sinn« betrieben, »Menschenabrichterei« und »Abrichtung zu stillen Untertanen und untertänigen Beamten«. »Statt des hirn-

und herzlosen Respekts, den man heute der Jugend predigt, lehre man sie Achtung vor jedem ehrlich Strebenden, vor jeder selbsterworbenen und mannhaft verteidigten Überzeugung.«

Wenn ich nun noch einige Urteile aus der bekannten Schrift von Arthur Bonus »Vom Kulturwert der deutschen Schule« hinzufüge, dann wird der Leser ein hinreichend deutliches Bild erhalten haben von der Art, wie sich in den Köpfen dieser Freiheitspädagogen unsere Schule malt. »Die deutsche Schule stellt die schwerste und dringendste Gefahr unserer Kultur dar.« Es ist Protest zu erheben »gegen den Schrauben- und Zangengeist, der darin seinen Stolz setzt, Dinge aus den Schülern herauszufragen, die nie in ihnen waren«. »Alle Anschauungen werden durch Begriffe ersetzt und unter Begriffen erstickt.« Es ist die Rede von einem »Naturwissenschaftsunterricht, in dem die Kinder gewaltsam von der Natur entfernt werden«, von »Religionsstunden, in deren chemisch sokratischer Luft kein Geheimnis mehr atmen kann, in denen alles Höchste und Tiefste glatt gefragt wird und nichts mehr auf Hoffnung gesät wird«, von einem deutschen Unterricht, »in dem ein armes Gedicht solange erklärt wird, bis poetische Anschauung und künstlerische Empfindung zum Teufel sind und die öde, graue Schulqual aus ihm herausgrinst«, von einer altklassischen Lektüre, in der die Klassiker »als Beispielsammlungen zur Grammatik verständlich werden«. Fort mit allen »begrifflichen Streckapparaten«, »alles begriffliche Denken hat etwas Auflösendes, Zersetzendes, Quälendes«; es wird geschimpft auf die im Interesse des »ungestörten Begriffsbildungsgeschäftes weiß gekalkten Wände«. Alles wird den Kindern in der Schule verleidet, so auch Luthers Katechismus, weil »jedes Wort seines Katechismus von Schulekel trieft«. »Für alles, was uns lieb und wert ist, heben wir die flehenden Hände auf: »Tut alles damit, nur bringt es nicht in die Schule!« »Man sollte ein Einsehen haben und die Religion aus der Schule nehmen, heute lieber als morgen.« »Wenn Religion wieder ins Volk gebracht werden soll, muß man sie vom Schulzwang befreien.« »Wenn schon die Pastoren den Leuten die Religion verdorben haben, so folgt daraus alles eher, als daß man nun auch noch die Lehrer für diesen Zweck bemühen müßte.« »Was als Religion in der Schule angeboten wird, ist nichts anderes als verdorbene, zersetzte, sozusagen käsig gewordene hellenische Philosophie!« »Wo die Schule geherrscht hat, da singt kein Vogel mehr, da wächst kein Gras mehr.« Es gibt »im ganzen deutschen Lande kein Junge noch Mädchen mehr mit seinen eigenen Gedanken und Phantasien, seinem eigenen Streben und Wollen«. »Es ist gar nicht zu sagen,

was an Keimen und Möglichkeiten diese drei Generationen Schule vernichtet, zermalmt haben.« »Die einzige Todsünde, die Sünde wider das keimende Leben, treibt der Staat jetzt systematisch durch seine Schule.« Jesuitismus »ist das Ideal der deutschen Schule, auch das Ideal des preußisch deutschen Staates«. »Diese neue Pädagogik läßt kein Plätzchen, kein Häkchen für eigene Gedanken und Gefühle frei.« »Die Schule als Massenunterrichtsanstalt unter Staatszwang mit uniformen Lehrplänen kann ihrem Wesen nach lediglich technisches Können überliefern. Sie sollte sich damit begnügen.« »Wer aber das Gesinnungbilden und Seelenriechen nicht lassen kann, der sei verflucht.«

Die Volksschule gibt »nur popularisierte, verdünnte, mechanisierte und materialisierte Gymnasialbildung«. Und durch die Gymnasialbildung wird »der Sinn für die Wirklichkeit und ihr tiefstes Verständnis durch Bildung der allgemeinsten Begriffe vernichtet«. Es wäre am besten, daß man »unsere altklassischen Philologen auf irgend einem deutschen Karmel, einem Teutoburger Wald, zusammentriebe und sie allda schlachtete, wie Elias die Priester der toten Götter«. Aber »vor dem Wagnis, der Verstimmung gegen die Schule Ausdruck zu geben, schreckt jeder angstvoll zurück, der sich seinen guten Namen nicht gänzlich verderben will,« keine Tageszeitung würde dafür ihre Spalten öffnen«. (Und dabei wird auf nichts mehr geschimpft als auf die Schule.)

In den Augen dieser individualistischen Pädagogen, von denen hier nur einige zu Worte kommen konnten, sind also unsere bestehenden Schuleinrichtungen samt und sonders unbrauchbar. Die Schulen begehen Sünde an den Kindern; wie sie sie körperlich und seelisch mißhandeln, schildern folgende Verse:

»In enge, staubdurchqualmte Stuben
Sperrt ihr die arme Jugend ein,
Und draußen auf den weiten Huben
Lacht warmer, goldner Sonnenschein.

Das Seelchen will die Schwingen regen,
Sich stärken frei im Ätherduft;
Ihr zwängt's, es darf sich nicht bewegen,
Muß kümmern in der Stubengruft.

Der Körper will die Glieder recken
Und springen über Stock und Stein;
Ihr wehrt ihm Anger, Hang und Hecken,
Schnürt ihn in Zwang und Fesseln ein.

Nach kräft'ger Weisheitsoffenbarung
Verlangt voll Gier der junge Geist,
Mit dürftiger Retortennahrung
Wird ärmlich er von euch gespeist.

Was, ihr von der verzopften Gilde,
Was ist denn eurer Weisheit Schluß?
Es wird aus Gottes Ebenbilde
Ein häßlicher Homunculus.

Ein Kerl zum Weinen und zum Lachen,
Mit Hühnerbrust und Spindelbein,
Sein Kopf voll dummer Siebensachen,
Die Seele wie ein Totenschrein.

O, daß euch all die Erde schlänge
Und euren ganzen Bildungsschund!
Wie dann zum Licht die Menschheit dränge,
Und würd' an Leib und Seel' gesund!«

Am unbrauchbarsten und so schnell wie möglich zu beseitigen aber sind die Gymnasien. Die ganze sogenannte humanistische Bildung ist in den Augen dieser Richtung ein großer Humbug, sie bewirkt, daß die Gymnasiasten sich von den übrigen Menschen gerade dadurch unterscheiden, daß sie kein Verständnis für Gegenwart und Wirklichkeit haben. »Das Chinesentum bei uns ist zehnmal größer als es je in Ostasien gewesen ist, und wenn nicht endlich einmal ein Kaiser bei uns aufsteht und die unheilvolle Wucherung in den Boden stampft, dann wird es entweder zum Umsturz von unten kommen, oder unser Volkstum wird unter dem Spinngewebe der Humanisten dahinsiechen.«

Wie ist es nur möglich, daß gebildete Menschen derartige Urteile gewinnen und in die Welt senden! Gewiß ist immer noch vieles verbesserungsbedürftig an unseren Schulen, sie pflegen noch mancherlei überlebte Unterrichts- und Erziehungsmethoden weiter, aber so wie diese Individualisten sie schildern, so sind sie gottlob nicht. Sonst könnte, wie Münch mit Recht sagt, der Staat nichts Besseres tun, als in aller Eile die Schulen schließen und die Lehrer nach Hause schicken. Aber man frägt sich immer wieder, wie die Leute zu solchen Urteilen kommen. Ich kann es mir nur dadurch erklären, daß sie in vorgefaßter Meinung und auch wohl auf Grund persönlicher Verstimmung sich immer mehr in eine Wut hineinreden, die ihnen den klaren Blick für die Wirklichkeit raubt. Sie scheinen tatsächlich Schulen besucht zu haben, die ihnen den Wirklichkeitssinn genommen haben, oder sie müssen ihn später auf andere Weise verloren haben. Es braucht nicht

Wunder zu nehmen, daß die pädagogischen Heilmittel, die solche Leute vorschlagen, der Diagnose entsprechen und alle ins Maßlose gehen.

Unter ihnen steht an erster Stelle die freie Selbstentfaltung des Kindes, die durch keine Zucht aufgehalten werden darf. Das erste, was die Erziehung zu tun hat, ist zu verhindern, daß etwas getan wird, wie Rousseau sagt. Man soll das Kind in Frieden lassen, »man sollte endlich einsehen, daß das größte Geheimnis der Erziehung gerade darin verborgen liegt, nicht zu erziehen.« »Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.« »Das eigene Wesen des Kindes zu unterdrücken und es mit dem anderer zu überfüllen, ist noch immer das pädagogische Verbrechen.« (Ellen Key.)

Man soll dem Kind auch in der Schule eine schöne Welt schaffen, in der es sich frei nach seinen Neigungen und Launen bewegen kann. Jede Unterdrückung der individuellen Eigenart ist durchaus verwerflich. Schrankenlose Freiheit der individuellen Entwicklung wird gefordert. Das Prinzip des Gehorsams und der Autorität ist aus dem Schulleben zu entfernen. Der Erzieher soll dem Kinde »zu Willen« leben, jeden Zwang beseitigen und alles Lernen nur durch Neigung und Vergnügen entscheiden lassen. So soll schon in den Schulen die Züchtung des Übermenschen angebahnt werden. Nur so können »Persönlichkeiten« erstehen. Hinter dieser Forderung steht außer Nietzsche auch Rousseau, dessen großes Verdienst es ja gerade ist, daß er auf die Bedeutung und das Recht der Selbstentfaltung hingewiesen hat. Aber man denke sich einmal solche Grundsätze in der Schulpraxis verwirklicht und frage sich dann, ob, ganz abgesehen von den moralischen Folgen, in einer solchen Freiheitsschule wohl ein geregelter Unterricht möglich sein würde. Und wie gefährlich würden die moralischen Folgen einer solchen Erziehung sein. Sie würde Menschen heranbilden, die rücksichtslos ihren Neigungen, Launen und Leidenschaften folgen; das würde zu einem Krieg aller gegen alle führen.

Sehr gut hat, wie wir im vorigen Kapitel sahen, Foerster diese Forderung der individualistischen Pädagogik widerlegt. Neben den einzelnen Individuen hat auch die Gesellschaft ein Recht geltend zu machen. »Lediglich von der Selbstentfaltung, als möglichst unbehinderter, die Bildung des vollsten Menschenwerts zu erwarten, ist ganz willkürlich: es gäbe ein Wuchern aller natürlichen Triebe, unter denen die indifferenten und die bösartigen oder doch gefährlichen sicherlich meist die Übermacht haben würden. In die Kultur der Umwelt und die

Lebensordnung der Gesellschaft muß das junge Individuum hineingezogen werden, und das geschieht eben teils durch entgegenwirkende Zucht und teils durch Übermittlung von Kulturbesitz« (Münch). In der deutschen Literaturzeitung wendet sich im Juliheft 1907 Dr. Lowinsky scharf gegen das »Marktgeschrei vom Recht des Kindes und seinem Jahrhundert, das aus dem Kinde einen Heiland und aus seinen seitherigen Erziehern einen Haufen von Christusmördern machen möchte,« und er fährt fort: »Wir, die wir nicht mit diesen Aposteln glauben, daß der Säugling neue Kulturwerte aus seinen rosigen Fingerchen sauge, fühlen vorerst die Pflicht, die überkommenen weiterzugeben; und wieviel hingebende Arbeit, selbstloses Sinnen und Mühen wird an diese Arbeit gesetzt, die schwerer ist und weniger selbstbefriedigend als ekstatische Predigt und zelotisches Verunglimpfen!«

Also diese Art individueller Erziehung ist durchaus zu verwerfen. Der einzelne hat sich in den Forderungen der Zucht dem Interesse der Gemeinschaft, in der er lebt, unterzuordnen, aber in bezug auf die geistige Eigenart der Schüler müßte individueller verfahren werden, als es in den Schulen geschieht. Dadurch, daß dies nicht geschieht und daß unter dem Gesetze des Lernzwangs von allen dasselbe verlangt wird, geht tatsächlich viel Persönlichkeitsbildung verloren. Ich habe mich darüber schon in meiner Auseinandersetzung mit Foerster näher geäußert. Der Ruf nach mehr Persönlichkeitsbildung in der Schule ist an sich durchaus berechtigt, nur muß sie auf andere Weise erstrebt werden als es die individualistische Pädagogik will.

Berechtigt ist auch sicherlich das Bestreben, der Überschätzung des Wissens in den Schulen entgegen zu treten, und wir haben es in den voraufgehenden Kapiteln auf allen Seiten gefunden, aber nur muß man nicht soweit gehen, daß man nun am liebsten alles Wissen und jede intellektuelle Bildung aus der Schule verweist, wie es diese modernen Pädagogen möchten. Gewiß muß mehr das »Können« und »Kennen« gepflegt werden als bisher, gewiß muß mehr ästhetische Erziehung in unsere Schulen einziehen, aber Verstand und Gedächtnis müssen auch einen Platz behalten. Die Schule hat nicht bloß Anschauung und Fertigkeiten, nicht bloß künstlerische Fähigkeiten zu pflegen, sondern auch in die Kulturwelt einzuführen. Und dabei darf sie nicht, wenigstens die höhere Schule nicht, wie diese Individualisten wollen, sich auf die Kultur des eigenen Volkes beschränken, sondern hat, um den Gesichtskreis der Schüler zu weiten, auch ältere und fremde moderne Kulturen zu berücksichtigen. Die Anschauung von der Nationalschule der individualistischen Pädagogik ist höchst einseitig.

Aus dieser Einseitigkeit entspringt auch mit ihr maßloser Haß gegen das Gymnasium. Auf eine Einführung in die Kultur der Griechen und Römer können wir so ohne weiteres nicht verzichten, weil sich mit ihr unsere Kultur an den verschiedensten Punkten berührt, vor allem aber deshalb nicht, weil diese antike Kultur die wertvollsten Bausteine liefert für ein selbständiges Geistesleben, dem wir zustreben und für das schon bei der Jugend der Grund gelegt werden muß. Allerdings muß dann auch der altsprachliche Unterricht auf der Oberstufe der Gymnasien wirklich in die Gedankenwelt der Schriftsteller einführen und darf nicht auch noch auf dieser Stufe grammatischen Übungen den Vorrang geben. Auch ist die Frage, ob man nicht tiefer in diese Gedankenwelt einführen würde, wenn man die Sprachen als solche mehr zurückstellte und Übersetzungen zu Hilfe nähme. Ich glaube meinerseits, daß wir dadurch an wirklicher Kenntnis des Altertums gewinnen und auch mehr Begeisterung für dieses wecken würden, die jetzt durch die Schwierigkeiten, die die Sprachen als solche bereiten, bei sehr vielen Schülern erstickt wird. Wenn sich diese individualistischen Pädagogen auf den Kampf gegen den philologischen Formalismus beschränkt hätten, könnte man ihnen zustimmen, ja könnte ihnen sogar manches scharfe Wort verzeihen, denn dieser Formalismus richtet in der Tat viel Unheil an. Auch der Zorn über das ewige Prüfen mit Notizbuch und Probearbeiten, über die Ströme roter Tinte,[1] die sich täglich über die Schülerhefte ergießen, über die mancherlei Angst und Sorge, die dieser Formalismus mit solchen pädagogischen Mitteln bei Kindern und Eltern erzeugt, ist wohl zu verstehen und kann auch einem besonnenen Menschen wohl ein Wort der Entrüstung auspressen. Aber das könnte doch auch anders sein, ohne daß gleich jeglicher altsprachliche Unterricht abgeschafft wird. Aber bei dieser Richtung geht eben alles ins Extrem. Die Art, wie sie vielfach ganz einseitig und fanatisch für die sogenannte Nationalschule eintritt, sieht doch sehr nach pädagogischem Chauvinismus aus. In allen ihren Bestrebungen steckt jedoch ein berechtigter Kern: in der Forderung der Selbstentfaltung ist es der Kampf gegen die Zwangs- und Angstdisziplin, in der Verwerfung des Wissens der Widerstand gegen einen einseitigen Intellektualismus, in ihrem Kampf gegen das Gymnasium der Protest gegen einen überlebten philologischen Formalismus mit seinen mannigfachen pädagogischen und psychologischen Mißgriffen.

---

[1]) Diese Ströme sind durch den letzten »Extemporaleerlaß« auf ein enges Bett beschränkt worden.

IV. Das neue Bildungsideal.

1. Geistige Strömungen der Gegenwart.

a) Intellektualismus, Naturalismus, Sozialismus und Politismus, Individualismus.

So ist der Kampf gegen das alte Bildungsideal, das vorwiegend vom Intellektualismus in den verschiedensten Formen beherrscht wird, auf der ganzen Linie entbrannt, und man braucht noch kein Prophet zu sein, um sagen zu können, daß seine Herrschaft definitiv gebrochen und der Platz für ein neues Bildungsideal frei ist. Die neuen Bildungsideale, die dafür von den verschiedenen oben charakterisierten pädagogischen Richtungen angeboten sind, können aber nicht das Bildungsideal sein, dessen unsere Zeit bedarf. Sie kranken alle an ebenso großer Einseitigkeit wie das alte. Hier will man der Natur gegenüber der geistig-sittlichen Welt, der Kultur gegenüber dem Individuum eine unberechtigte Vorherrschaft einräumen, dort will man das Individuum von aller Gemeinschaft, von Natur und Menschheit loslösen und es ganz auf seine freischwebende Stimmung stellen, wieder anderswo will man innerhalb des menschlichen Geisteslebens hier der Phantasie, dort dem Willen dieselbe Zentralstellung einräumen, die bei dem alten Bildungsideal der Intellekt inne hatte. Damit kommen wir aber nicht zu einer Bildung, die in dem Menschen alle geistigen Kräfte gleichmäßig zur Entfaltung zu bringen vermag und ihm die richtige Stellung zur umgebenden Welt, zur Natur und zu der menschlichen Gesellschaft verschafft.

Wir kommen damit nicht zu einer Bildung, die das Fundament legt zu einem selbständigen Geistesleben, das sich gegenüber Natur und Kultur aus eigener Kraft behaupten kann, die durch Vertiefung des Innenlebens eine eigene Welt der Vernunft erschafft, von der aus der Einzelmensch über alle Verworrenheit der Zeit siegreich triumphiert, wir kommen damit nicht zu der Persönlichkeitsbildung, die die neue Zeit verlangt. Bildungsideale entstehen niemals unabhängig von allgemeinen geistigen Strömungen, sondern entwachsen ihnen vielmehr. Die Bildungsideale, die uns entgegentraten, sind alle aus solchen allgemeinen Strömungen geboren, und zwar entstammen sie dem Intellektualismus, dem Naturalismus, dem Sozialismus und Politismus und dem Individualismus, die das Geistesleben im 19. Jahrhundert beherrscht haben. Das Kind trägt die Züge der Mutter; der Einseitigkeit des einzelnen Bildungsideals entspricht eine Einseitigkeit der philo-

sophischen Geistesrichtung, der es entstammt. Wenn diese Bildungsideale das Problem der Pädagogik nicht lösen können, so ist anzunehmen, daß die zugrunde liegenden geistigen Strömungen auch nicht imstande sind, das Lebensproblem zu lösen, und wir müssen das neue Bildungsideal von einer anderen Philosophie erwarten. Der Nachweis, daß die genannten geistigen Strömungen zur Lösung des Lebensproblems unfähig sind, ist in neuester Zeit von Rudolf Eucken in einer Reihe von Werken überzeugend erbracht worden, und dieser Nachweis muß uns im folgenden zunächst näher beschäftigen. Wir wollen ihn führen an der Hand der Werke Euckens.

Wenden wir uns zuerst zu dem Intellektualismus. Hier verlangt das Seelenleben mit seinem Denken die Herrschaft über Leben und Welt. Das Denken wird zum Ausgangspunkt, zum ersten Standort des Lebens. Stolz und kühn stellt es sich der Welt gegenüber, erhebt seine eigenen Forderungen und verlangt, daß sich die Wirklichkeit nach seinen Gesetzen gestalte. Es will nicht, daß die starre Tatsächlichkeit der Natur einfach auf das Ganze des Lebens übertragen wird. Es will selbständig sein gegenüber der Natur.

So stoßen natürliches Dasein und Denkarbeit unversöhnlich zusammen. Es erscheinen zwei Arten der Unmittelbarkeit, die der sinnlichen Empfindung und die des selbständig werdenden Denkens, und jede erklärt sich für den Hauptstandort des Lebens. So findet das Denken überall Grenzen, die die Sinnlichkeit ihm schafft. Wohl entwindet sich das Denken der Sinnlichkeit und wird ihr überlegen, aber wir können nicht leugnen, daß es umgekehrt auch vom Denken zur Sinnlichkeit treibt. Das Denken kann das Leben nicht ausschließlich gestalten. Wo immer der Versuch gemacht wurde, das Denken zum Ganzen der Wirklichkeit zu machen, wie es in kühnster Weise von der philosophischen Spekulation geschah, wie es aber maßvoller in aller Aufklärung steckt, da erhielt alsbald das Leben etwas Formel- und Schattenhaftes, da zeigte sich, daß das Denken aus eigenem Vermögen wohl ein Gewebe von Formen hervorzubringen, nicht aber diesen einen lebendigen Inhalt zu geben vermag. Das hat der Intellektualismus auch in unsern höhern Schulen bewiesen, an denen der »formalen Bildung« viel lebendiger Gedankeninhalt geopfert ist und auch noch heute geopfert wird. — Das Denken hat aber nicht bloß seine Grenzen, sondern es hat auch an sich einen problematischen Charakter. Es ist ein Vorgang im Menschenleben, aber es vermag nicht das Ganze der Wirklichkeit an sich zu ziehen und ihm seinen Stempel aufzudrücken. Es entspringt beim Menschen und bildet nicht

den tiefsten Grund der Welt. Neu aufsteigende Ideen und Prinzipien also Produkte des Denkens, haben mit ihren Konsequenzen oft das Gleichgewicht des Lebens aufs ärgste gestört, so daß sich der Mensch diesen Konsequenzen gern entzogen hätte. »Aber er vermochte das nicht, der Strom des Denkens brauste über ihn hin und riß ihn fort, sein Wohlsein ward als eine völlige Nebensache behandelt. Wie kann nun etwas, das beim Menschen entspringt und im unmittelbaren Dasein gänzlich an ihn gebunden bleibt, eine solche Macht über und gegen ihn erlangen, ihn als ein bloßes Werkzeug behandeln? Und was wird hier aus dem Sinn des Lebens? Gewinnt es einen solchen, wenn das Denken sich allein auf sich selber stellt und in seiner vollen Entwicklung die einzige Aufgabe des Lebens findet? Es schreitet dann die Welt in einem Gedankenprozesse zu immer größerer Aufhellung fort, dieser Prozeß hebt sich über die Interessen des Menschen hinaus und verlangt von ihm eine völlige Unterordnung und Aufopferung. Aber damit der Mensch diese aus Überzeugung vollziehe, müßte ihm doch ein wertvoller Gehalt des Ganzen gesichert sein, und das wäre nur möglich, wenn die Gedankenbewegung in ein wahrhaftiges Selbstleben einmündete und sich zugleich aus dem rastlosen Strom des Werdens die ewige Ordnung eines Beisichselbstseins heraushöbe.« Ist das aber etwa im mittelbaren Dasein der Fall? Werden hier nicht vielmehr die Menschen einfach von der Gedankenbewegung gepackt und fortgerissen, arbeiten sie nicht mit aller Kraft für Ziele, die sie nie erreichen, die sie mehr ahnen als sehen? Sind sie nicht ein bloßes Mittel und Werkzeug eines mit dämonischem Walten vordringenden Weltprozesses, der sie verwendet und verwirft, der dabei selbst in völligem Dunkel verbleibt, der für den unmittelbaren Anblick sinnlos dahinstürmt und unablässig Verwicklungen über Verwicklungen aus sich gebiert? Dabei kann sich kein Sinn des Lebens ergeben, das führt zu keinem wahrhaftigen Selbstleben, löst also nicht das Lebensproblem. Die eigene Arbeit des Intellekts kann erst dann wirklich fruchtbringend werden, wenn sie sich dem Ganzen des Geisteslebens einfügt und von gesamt-geistigen Synthesen geleitet wird. Und so hat denn auch immer alle echte Leistung intellektueller Art in engem Zusammenhang mit den Gesamtbewegungen des Geisteslebens gestanden. Wo ein solcher Zusammenhang nicht bestand, da ist die Arbeit rasch zu leerem Formalismus oder schwankender Reflexion gesunken. Mit dieser Abhängigkeit des Intellekts vom Ganzen des Geisteslebens wird seine Größe und Bedeutung innerhalb dieses Ganzen in keiner Weise beeinträchtigt.

Mit derselben Gleichgültigkeit wie vom Denkprozeß wird der Mensch vom Naturprozeß behandelt, mit dem der Naturalismus das Lebensproblem lösen zu können glaubt. Er gewann immer mehr Anhänger, je mehr die Weltbilder der Religion und des alten immanenten Idealismus verblaßten. Die neuere Philosophie setzte ein mit einer scharfen Scheidung von Natur und Seele; sie verlangte eine seelenlose Natur, bestand aber um so entschiedener auf einem Fürsichsein der Seele. Doch das unermeßliche Reich der Natur war von vornherein den einzelnen, zerstreuten Seelen im Gesamteindruck weit überlegen und zog die Seele mehr und mehr an sich. Immer stärker wurde im Laufe der Zeiten die Neigung, alle Wissenschaft als Naturwissenschaft, alle Wirklichkeit als Natur zu behandeln. Was bis dahin noch an Abstand verblieb und was Zweifel an jener Lösung erweckte, das schien zu verschwinden mit dem Auftreten einer mechanischen Entwicklungslehre, welche den Menschen ganz und gar in die Natur, und zwar in eine Natur ohne allen inneren Zusammenhang und ohne alle inneren Kräfte glaubte aufnehmen zu können. Nun begann man zu versuchen, dem menschlichen Leben als einem bloßen Stück jenes Naturprozesses einen Gehalt zu geben und es als lebenswert aufzuweisen. Dieser Versuch war nicht leicht, denn er widersprach einer eingewurzelten Denkweise, er widersprach dem Selbstbewußtsein des Menschen sowie seiner Neigung, durch ein Emporheben des Menschen dem Handeln hohe Ziele zu stecken und fruchtbaren Antrieb zu geben, er widersprach dem Wunsche, den Menschen möglichst groß und ausgezeichnet zu fassen. Aber in alles dies hätte sich die Menschheit zu fügen, wenn der Versuch, das menschliche Leben zu einem bloßen Stück des Naturprozesses zu machen, die Wahrheit für sich hätte. Aber ist dies der Fall? Ohne Frage hat das Lebensbild des Naturalismus große Vorzüge, schon weil hier alle Zweiheit zu fallen scheint, weil große Zusammenhänge den Menschen umfassen und ihn an ihrem Leben teilnehmen lassen. Das ganze Dasein scheint in lichte Klarheit zu treten. Dabei bringt das neue Leben harten Kampf, nämlich den Kampf gegen den eingewurzelten Wahn einer zweiten Welt. Es bringt auch viel Arbeit, denn alle Gebiete des geistigen Lebens müssen jetzt nach der neuen Denkweise gestaltet werden. Solche Überzeugung hat für weite Kreise unserer Zeitgenossen große Anziehungskraft und gewinnt namentlich leicht die aufstrebenden Massen, in deren Art es liegt, nach solchen Gesamteindrücken endgültig zu entscheiden.

Sobald aber der Versuch einer näheren Durchbildung gemacht wird, beginnt die Verwicklung. Dann erkennt man bald, daß die naturalistische Ordnung dem Leben mit einer eigentümlichen Gestalt

auch bestimmte Grenzen gibt. Ein Leben, das sich ganz und gar den Maßen einer mechanischen Naturordnung einfügt, kennt nur ein Nebeneinander einzelner Punkte, nicht irgend welchen umfassenden Zusammenhang, keine innere Gemeinschaft. Für Ursprünglichkeit, Selbständigkeit und freie Entscheidung ist hier kein Platz, ebensowenig für Gegensätze des Wertes wie gut und böse, hier gibt's nur ein Mehr oder Minder der Kraft. Die geistige Existenz ist hier nichts weiter als eine Fortführung des Naturprozesses. Dieser nimmt auch das menschliche Dasein völlig in sich auf, so daß für ein Reich selbständiger Innerlichkeit gar kein Platz mehr bleibt. Es gibt dann keine Normen mehr, sondern nur Naturgesetze, keine Aufgaben, sondern nur tatsächliche Vorgänge. Nach der Lehre des Naturalismus setzt sich das Naturerkennen aus lauter sinnlichen Einzelvorgängen stückweise zusammen. Aber in Wahrheit ist die Erforschung der Natur nicht möglich, ohne daß man Wesen und Erscheinung, Ding und Eindruck trennt. Diese Scheidung aber ist ein Werk des Gedankens. Wir nehmen die sinnliche Welt nicht einfach durch die Sinne auf, sondern gestalten sie mit Hilfe des Denkens. Nach der naturalistischen Lehre entstehen Vorstellungen und Begriffe dadurch, daß bei Wiederholung der Eindrücke sich die gemeinsamen Bestandteile stärker herausheben und miteinander zu einem Ganzen verbinden. Sicherlich machen sich die gemeinsamen Eigenschaften bei jedem einzelnen Vorstellen kräftiger bemerkbar, aber es erfolgt doch dabei auch zugleich die Ablösung eines Gemeinbildes, ein Zusammenfassen der gemeinsamen Elemente und eine Entgegenstellung des Gesamtbildes gegen die einzelnen Eindrücke. Wer löst nun ab? Wer faßt zusammen? Wer stellt entgegen? Das tun doch auch nicht wieder die Vorstellungen selber, das tut doch vielmehr eine neue, eigenartige Größe, die fortwährend auf die Einzelvorstellungen bezogen wird, ohne mit ihnen zusammenzufallen. Und wie mit den Vorstellungen, so verhält es sich auch mit Begriff, Urteil und Schluß. Überall erkennen wir eine über das naturhafte Zusammentreten von Elementen überlegene geistige Synthese. Wir sehen schließlich auch die Welt in den von innen heraufgebrachten Denkformen, und damit wird auch erst eine Wissenschaft möglich. »Als bloßes Stück eines Naturgefüges und ohne ein Selbständigwerden des Denkens kämen wir nun und nimmer über das Getriebe der Vorstellungen hinaus; wer die Natur als Ganzes überschaut, sie zerlegt und wieder zusammenfaßt, der steht nicht innerhalb, sondern über der Natur; wer über dem bloßen Ergebnis nicht die Art, wie es zustande kam, nicht die geistige Leistung

vergißt, für den gibt es keine bündigere Widerlegung des Naturalismus als die Tatsache der Naturwissenschaft.« Und woher stammen denn solche Allgemeinwerte wie Moral und Religion? Sind sie auch Erzeugnisse der Natur? Allerdings weisen diese Gebiete regellose Abweichungen und schroffe Gegensätze je nach den Völkern und Zeiten auf, aber bei aller Abweichung findet sich doch überall ein Gemeinsames, nämlich die Wendung der Menschheit zu einer gemeinsamen Arbeit, zu einer Aufgabe, die ihr nicht von außen zufallen kann, sondern die aus dem wesentlichen Verhältnis ihrer eigenen Natur zum All erwachsen muß. Das Was der Moral unterliegt zwar vielen Schwankungen, aber das Daß der Moral, d. h. die Tatsache, daß es überhaupt in den verschiedensten Verhältnissen eine Moral gibt, wird dadurch nicht berührt. Und so ist es auch bei der Religion. Die einzelnen Religionen zeigen die größten Abweichungen und die stärksten Gegensätze; aber dadurch wird die allgemeine Tatsache der Religion nicht angefochten, d. h. die Tatsache, daß das Problem des Absoluten und Überweltlichen die Menschheit so gewaltig erregen konnte, daß es mehr als irgend etwas anderes den Sinn der Wirklichkeit bestimmen, ja nicht selten das unmittelbare Dasein zum Schein und Schatten herabdrücken konnte. Das sogenannte metaphysische Bedürfnis bleibt bei aller Unsicherheit der Befriedigung ein wesentliches Stück der menschlichen Natur. So sind die Tatsachen der Moral und der Religion ein Zeugnis für das Wirken bestimmter Ziele aus der Geistesnatur des Menschen. Das Naturalsystem, das die geistige Welt aus sich erzeugen will, setzt im Grunde immer die geistige Welt schon voraus. Das erkennt man auch daran, daß es seine Werte immer durch Werte, die dieser geistigen Welt entnommen sind, ergänzt. So operiert z. B. der Naturalismus mit dem Zweckbegriff, der nicht aus der Natur, sondern aus dem Geiste stammt, der kein Naturbegriff, sondern eine ideelle Größe ist. Denn in der Natur herrscht nur ein mechanisches Geschehen, aber kein zweckhaftes Wirken. »Der Naturalismus«, sagt Eucken in einem neu hinzugefügten Kapitel der 3. Auflage seiner Schrift ‚der Sinn und Wert des Lebens‘ »kann seinem Unternehmen, den Gesamtbefund des Menschenlebens von der Natur herzuleiten, einen Schein des Gelingens nur geben, weil jenes innerhalb einer von Idealismus getränkten Atmosphäre liegt und seine eigenen Größen unablässig daraus ergänzt, sie dahin umbiegt, weit mehr aus ihnen macht, als sie in Wahrheit sind. Die übliche Vermengung durchschauen, dem Naturalismus alles Erborgte nehmen, ihn streng auf sein eigenes Vermögen stellen, d. h. ihn innerlich zer-

stören. Gefährlich ist er nur dem, der dem sinnlichen Eindrucke keine entsprechende Denkkraft entgegenzusetzen vermag. Das aber liegt nahe in einer Zeit, deren Anschauungshorizont sich unablässig erweitert und die zugleich auf eine gründliche philosophische Bildung leichten Herzens verzichtet.«

Allerdings ist es zweifellos, daß das menschliche Seelenleben weit mehr eine bloße Fortführung der Natur bildet, als früher angenommen wurde. Aber man kann auch den engen Zusammenhang des Menschen mit der Natur vollauf anerkennen, auch das langsame Werden von tierischen Anfängen her, auch das Beharren elementarer Naturkräfte und Naturtriebe inmitten hochgebildeter Kultur, ohne deshalb gezwungen zu sein, die Überlegenheit des Geisteslebens aufzugeben. Diese kann ihr Recht aus der Tatsache ableiten, daß die Bewegung der Weltgeschichte in unablässigem Wirken eine Innerlichkeit, ein selbständiges Geistesleben erzeugt hat, das mit seinen Gehalten und Werten hoch und sicher über der Meinung der Menschen steht; und zu diesen Werten gehören Moral und Religion. Wo aber dem Leben aller innere Zusammenhang fehlt, wo es sich ganz und gar in ein Gewebe von Beziehungen nach außen verwandelt, »da entfällt nicht nur, wie selbstverständlich, alle Religion, da entfallen ebenso notwendig auch Moral und Recht, da müssen sich Wissenschaft und Kunst in ein Nebeneinander einzelner Vorstellungen und Empfindungen verwandeln, da werden Begriffe wie Persönlichkeit, Charakter, Gesinnung leere Phrasen, Gebilde von Wahn und Aberglauben nicht minder als die Überzeugungen der Religion.« Wenn die Natur draußen und drinnen ihren sicheren Lauf geht, wenn zwingende Triebe alle Bewegung regulieren, wenn nicht eigentlich der Mensch wirkt, sondern in ihm etwas vorgeht, was ihm im Grunde völlig fremd ist, dann kann von Aufgaben und von Handeln keine Rede mehr sein. Dann würde der Mensch zur Stufe der Natur zurückkehren, und damit sollte er sein echtes Wesen erreicht und sein Verlangen nach Glück gestillt finden? Das kann man nimmer glauben. Der Naturalist, der es für das Glück des Menschen und für die Wahrheit seines Strebens für unerläßlich hält, daß er mit solchem Eifer und solcher Begeisterung eine Rückkehr des Menschen zur Natur predigt, widerlegt damit selbst seine Lehre. Denn »wer Wahrheit verlangt und sich um Wahrheit bemüht, der ist mehr als ein bloßes Stück der Natur«. Der Begriff der Wahrheit überschreitet wesentlich die bloße Tatsächlichkeit. Das eigene Handeln des Naturalisten durchbricht seine Theorie und

widerlegt sie; wenn er dies nicht gewahrt, so zeigt das nur, wie selbstverständlich ihm die Atmosphäre der Innerlichkeit und des Geisteslebens ist, welche die Gesamtarbeit der Geschichte bereitet hat. Der Gesamtanblick des Lebens, den der Naturalismus bietet, ist zu demütigend für den Menschen, als daß er ihn befriedigen könnte. In ihm erscheint der menschliche Kreis von winziger Kleinheit gegenüber dem endlosen All, es gibt für ihn keine Möglichkeit eines Überlegenwerdens über den Zwang der Naturtriebe. Kann in dieser Form das menschliche Leben als lebenswert gelten? Wer zu Ende denkt, der kann am Ziel nur eine völlige Leere finden. Nur die Hitze des Kampfes gegen das, was dem Naturalismus als Wahn und Aberglaube gilt, kann ihn über seine eigene Leere und über sein Unvermögen zu irgend welchem geistigen Schaffen hierwegtäuschen. Sein Grundfehler ist, daß er unser Verhältnis zur Wirklichkeit allein auf die exakte Wissenschaft gründet und bis zur unerträglichen Verengung des Lebens verkennt, daß auch andere Lebensgebiete, wie Kunst, Moral, Religion Urerfahrungen enthalten und mit eigentümlicher Gestaltung des Lebens auch eigentümliche Durchblicke der Wirklichkeit geben. »Wenn die Philosophie schließlich vom Ganzen des Geisteslebens her jene Erfahrungen und Weltdurchblicke zusammenzufassen strebt, so ist das etwas wesentlich anderes als eine Beugung des ganzen Lebens unter die bloße Wissenschaft oder vielmehr die Naturwissenschaft.« Auch in seiner letzten Schrift »Können wir noch Christen sein?« wendet sich Eucken noch einmal scharf gegen den naturalistischen Monismus, der neuerdings so ganz besonders laut und anspruchsvoll auftritt und bemerkt, daß dieser Monismus im Durchschnitt nicht viel mehr sei als ein verdünnter Aufguß der alten Aufklärung mit einigen naturwissenschaftlichen Zutaten. »Was sich heute Monismus nennt«, heißt es dann weiter, »steht ganz auf der Seite der Natur; es glaubt, die Naturbegriffe dahin erweitern zu können, daß sie auch das Geistesleben umspannen, und es sieht nicht, daß alles, was an ihm eigentümlich und wertvoll ist, darüber verloren geht; es sieht das vornehmlich deshalb nicht, weil es das seelische Leben nur als eine Summe von Erscheinungen an den Individuen versteht und die großen Zusammenhänge außer acht läßt, die es im weltgeschichtlichen Leben erzeugt und neue Größen und Güter hervorbringen läßt.« Der Naturalismus ist dem Lebensproblem nicht gewachsen.

Handelte es sich beim Intellektualismus und Naturalismus um das Verhältnis des Menschen zum Denken und zur Natur, so handelt es sich beim Sozialismus, Politismus und Individualismus um sein Ver-

hältnis zu der Gesellschaft. Dieses Verhältnis spiegelt sich auch in den Bildungsidealen wider; wir sehen es bei dem alten überlieferten Bildungsideal. Durch die Menschheitsgeschichte gehen in bezug auf dieses Verhältnis zwei Strömungen, immer wieder hervortretend und sich arg bekämpfend. »Wenn alle Überwelt dem Menschen unsicher wird, und wenn die Welt, die ihn in Natur und Denken unmittelbar umfängt, sein Leben und Sein als ein bloßes Mittel behandelt und ihn selbst damit innerlich zerstört, so scheint, um seinem Leben einen Sinn und Wert zu retten, nur ein einziger Weg zu verbleiben: die kräftige Ergreifung, Pflege und Förderung des menschlichen Kreises bei sich selbst.« Aber sobald wir vom unbestimmten Umriß zum Näheren der Gestaltung fortschreiten, kommen Zweifel über Zweifel, und wir erkennen, daß das unmittelbare Dasein des Menschen selbst ein Problem bildet. Vor allem wird es klar, daß wenn die Gemeinschaft gedeihen soll, sie eine volle Überlegenheit gegen Willkür und Eigensinn der Individuen haben muß, und daß der einzelne sich unterzuordnen hat. So wird das Leben in entgegengesetzte Bahnen getrieben, und es entstehen schwere Konflikte. So entsteht die Frage: Kann der Sozialismus oder der Individualismus das Lebensproblem lösen? Jede der beiden Richtungen glaubt diese Fähigkeit zu besitzen. Aber sobald man näher zusieht, erkennt man, daß wir das Leben unerträglich verengen und es alles Sinnes berauben würden, wenn einer dieser Typen zur Alleinherrschaft gelangt.

Sehen wir zunächst, was die Sozialkultur aus dem Leben macht, indem sie es gänzlich von sich aus gestaltet. Sie arbeitet unablässig für die Wohlfahrt der Gesellschaft, für einen Stand des menschlichen Zusammenseins, der möglichst wenig Schmerz und möglichst viel Lust enthält, für ein möglichst behäbiges und genußreiches Leben einer großen Anzahl von Menschen. Da gibt es viel Arbeit, auch viel Steigerung des menschlichen Vermögens gegenüber einer gleichgültigen oder feindlichen Welt, aber so schätzbar alles dies ist, so wird es doch sofort problematisch, wenn es das Ganze sein will und alles Streben bei sich festhält. Die Sozialkultur vermag wohl Wohlfahrt und ein sorgenfreies und genußreiches Leben zu verschaffen, aber mit der Steigerung dieser Wohlfahrt ist noch nicht, weder für den einzelnen noch für alle, eine innere Befriedigung notwendig verbunden; sie genügt noch keineswegs, um den Menschen glücklich zu machen. Zwar verbannt sie die Not und den Schmerz, aber an ihre Stelle tritt ein anderer, vielleicht noch schlimmerer Feind, die Leere und Langeweile, und was gegen diesen die bloße Sozialkultur aufzuweisen hat, ist nicht zu

ersehen. Alle Kultur, welche sich auf die Pflege und Förderung des Menschen innerhalb des unmittelbaren Daseins beschränkt, trägt unvermeidlich den Stempel einer Öde und Leere; die Sorge um die Mittel des Lebens erstickt hier die um das Leben selbst. Diese Kultur bewirkt keine innere Wandlung, keine wesentliche Erhöhung des Menschen, sie muß ihn hinnehmen wie sie ihn findet und kann nur vorhandene Kräfte benutzen.

Nun regt sich aber in der Menschenseele ein unausrottbares tiefes Verlangen, das eigene Dasein in eigene Tat zu verwandeln und auch zum Weltall ein anderes Verhältnis zu gewinnen als das einer bloß äußeren Berührung. Solche Aufgaben schiebt die bloße Sozialkultur von sich. Sie kennt kein höheres Ziel als das der menschlichen Wohlfahrt; damit verfällt sie in eine verderbliche Irrung, in einen Widerspruch in sich selbst. Vor allem bedroht diese Sozialkultur das geistige Schaffen, indem sie die Bedingungen und Schranken des menschlichen Zusammenseins unvermeidlich auch zu Bedingungen und Schranken für jenes, indem sie aus diesem geistigen Schaffen ein Mittel und Werkzeug menschlichen Glückes, damit gleichgültig gegen seinen eigenen Gehalt macht und es unter den seiner unwürdigen Begriff der Nützlichkeit beugt. Das geistige Schaffen aber kann nur gelingen, wenn es um seiner selbst willen mit ganzer Hingebung erfaßt und betrieben wird, wenn es aus der Triebkraft einer inneren Notwendigkeit der Sache hervorgeht und diese Notwendigkeit gegen alle Meinung und Neigung des Menschen zu vollem Siege führt.

Geistiges Schaffen kann nur gedeihen, wenn das individuelle Leben sich frei entfalten, die individuelle Art sich kräftig ausbilden kann. Die Sozialkultur engt aber auch bei freiester politischer Verfassung die Individuen ein. Geistiges Schaffen kann nur dann nach Wahrheit streben, wenn ihm eine zeitlose Geltung, eine Überlegenheit gegen allen Wechsel und Wandel garantiert wird; die Sozialkultur ist aber stets von der jeweiligen Lage abhängig, sie folgt der flüchtigen Stimmung der Menschen und kommt so schließlich dazu, bei unablässigem Umschlagen auch die wichtigsten, die heiligsten Angelegenheiten als eine Sache der bloßen Mode zu behandeln. So kann sie weder dem einzelnen noch der Gesamtheit das Leben lebenswert machen; sie drückt vielmehr bei allem Gewinn an Einzelnem und Äußerem das Leben in seinem Innern und Ganzen in einer Weise herab, die auch der Mensch unserer Zeit immer mehr als unerträglich empfindet.

In diesem Zusammenhang ist auch der Stellung des Staates und des Verhältnisses der Individuen zu ihm zu gedenken. Für unser

Thema ist diese von Bedeutung, weil die Hegelsche Auffassung der Staatsidee einen wesentlichen Bestandteil des alten Bildungsideals ausmacht. Die rücksichtslose Art, mit der Hegel das Individuum der Staatsidee opferte, billigt Eucken nicht. Er erblickt vielmehr in einer Überspannung der Staatsidee, die er Politismus nennt, eine ernste Gefahr für das geistige Leben. Er charakterisiert diese Gefahr u. a. folgendermaßen: »Die leitende Idee des Staates ist und bleibt die Entwicklung der Macht; nun ist die Macht keineswegs, wie wohl gesagt ist, an sich etwas Böses, aber sie ist sittlich indifferent, sie kennt kein höheres Ziel als sich selbst. Sie hat aus ihrer Natur das Streben, alle geistige Betätigung als ein bloßes Mittel für ihre Zwecke zu behandeln; sie anerkennt keine Selbständigkeit anderer Lebensgebiete. Wenn aber diese Gebiete vor allem darauf angesehen und danach gemessen werden, was sie für das staatliche Leben leisten, so verlieren sie ihren Selbstzweck und müssen zugleich an der Ursprünglichkeit ihres Schaffens schweren Schaden erleiden. Zugleich muß bei einer Beherrschung des ganzen Lebens durch die Staatsidee die eigene Art und die freie Bewegung des Individuums aufs stärkste eingeengt werden.« Daß politische Größe mit geistiger Unproduktivität gar wohl vereinigt sein kann, beweist schlagend das römische Volk, das bei soviel politischer Kraft, Weisheit und Disziplin nicht einen einzigen großen philosophischen Gedanken, nicht eine einzige große künstlerische Tat aus eigenem Vermögen hervorgebracht hat. Dieser Gefahr des Politismus sollten auch wir Deutsche eingedenk sein. Wohl war, besonders im preußischen Staat, in dem uns nach Eucken dieser Politismus namentlich entgegentritt, eine zeitweilige Unterordnung aller Aufgaben unter die Staatsidee eine zwingende Notwendigkeit im Hinblick auf die weltgeschichtliche Aufgabe, die dieser Staat zu lösen bestimmt war. Auch hat sich hier der Gedanke der Macht aufs engste mit dem der Pflicht verbunden und sich dadurch innerlich veredelt. Aber das darf uns nicht die Gefahr einer geistigen Unproduktivität, auch eines Einschnürens der Individuen, einer typischen und schablonenhaften Gestaltung des Lebens übersehen lassen. »Geistiges Schaffen und ursprüngliche Lebensführung wollen schlechterdings als Selbstzwecke behandelt sein, der Politismus aber, mag er noch so veredelte Formen annehmen, mit seinem Utilitarismus setzt sie unvermeidlich zu bloßen Mitteln und Werkzeugen herab.«

In unserm höheren Knabenschulwesen verdanken wir diesem Politismus die starre Organisation auf der Oberstufe, auf der die Schüler

eigenes geistiges Leben, individuelle geistige Eigenart zu zeigen pflegen, mit ihrer für alle gleichmäßig bindenden, die Eigenart ignorierenden, allgemeinen Bildung.

So war es denn ohne Frage berechtigt, daß das Individuum es unternahm, Gesellschaft und Staat gegenüber seine Rechte geltend zu machen, aber es ist leider nicht zu verkennen, daß dieses Bestreben in dem »Individualismus« sich überschlagen und deshalb auch dieser sich zur Lösung des Lebensproblems unfähig erwiesen hat. Der moderne Individualismus übersieht, daß das Individuum im rechten Sinne nur dann überlegen werden kann, wenn es eine Geisteswelt hinter sich hat und aus ihrer Kraft zu schöpfen vermag. Er stellt das Individuum gänzlich auf sein unmittelbares Dasein; von ihm aus läßt er es das Leben gestalten. Er lockert alle unsichtbaren Zusammenhänge, nicht nur die Bindung an Menschen, sondern auch die an eine Geisteswelt. So verbleibt ihm nichts anderes als der unmittelbare seelische Zustand, das subjektive Befinden; indem dies zum Kern alles Lebens wird, verschmilzt der Individualismus mit dem Subjektivismus. Damit entsteht auch eine gewisse Art von Wirklichkeit, ja, weil alles Eigentümliche sich schrankenlos auszubilden vermag, entwickelt sich eine große Leichtigkeit, Frische und Flüssigkeit. Auch der Begriff der Wahrheit verliert seine sonstige Schwere und Starrheit. Denn als wahr gilt nunmehr nur das, was der Einzelne eben jetzt erlebt; so treten an die Stelle des Begriffes einer einzigen Wahrheit unzählige Wahrheiten, jeder Mensch hat hier seine eigene Wahrheit. Daß es gilt, der Gesellschaft gegenüber das individuelle Leben stets in Freiheit und Fluß zu erhalten, gibt der Richtung eine besondere Freude und Bewußtheit. Aber alles das wäre doch nur formlose Erregung und unklare Bewegung geblieben, wenn es sich nicht irgendwie in geistige Arbeit umgesetzt hätte. Diese Umsetzung erfolgte durch die Wendung zur Kunst und Literatur. Die Kunst wird hier zum Hauptmittel, das sonst unstet wogende und wallende Leben irgend zu fassen und es dadurch festzulegen, zu verstärken und nach außen hin unabhängig zu machen. So entsteht eine individuell-aristokratische Kultur, die sich der praktisch-sozialen weit überlegen fühlt. Überhaupt bemächtigt sich aller derer, die an der neuen Art mitwirkend oder auch nur sich dazu bekennend teilnehmen, ein ausgeprägtes Gefühl der Überlegenheit über die übrige Menschheit und ihre gesellschaftliche Kultur. Man kehrt den Abstand hervor, tut das Gegenteil des Landläufigen und sucht in der Absonderung ein Gefallen, ja eine Größe. Und zugleich nimmt man für sich das Recht in Anspruch, unbekümmert um alles, was da gilt, um Sitte und Gesetz,

die eigene Art nach Lust und Laune entfalten, sich rücksichtslos »ausleben« zu dürfen. Dieser ganze Individualismus ist nichts Neues. Neu ist der Name, die Sache ist alt, uralt. Diese Strömung tritt immer hervor, wenn die dargebotene Kultur das Lebensgefühl nicht befriedigt; dann wurde stets als Hilfe und Heil die völlige Emanzipation des Individuums verkündet.

Nach Eucken sind es zwei Hauptgründe, die es unmöglich machen, daß eine auf das bloße Individuum und seine Zuständlichkeit gestellte Kultur genügt, nämlich 1. weil das Individuum des unmittelbaren Daseins — und das allein steht hier in Frage — weder unabhängig noch selbstgenügsam ist, 2. weil das von ihm entwickelte Leben um so leerer und hohler wird, je mehr es seine Folgen hervortreibt. Daß es nicht unabhängig ist, ersehen wir daraus, daß Vererbung, Umgebung und Erziehung es nicht nur mannigfach bedingen, sondern es gänzlich hervorzubringen scheinen. Und diese Bindung reicht auch in jenes Innerste der Seele, das der Individualismus für völlig freischwebend ausgibt. . . . Auch der Individualist bleibt im Schatten und Bannkreis dieser Welt. Mag er sich der Umgebung noch so überlegen fühlen, er kann den Abstand zwischen sich und ihr doch nur ermessen und genießen, wenn er sie mit im Auge behält. So steht sein Leben nicht auf seinen eigenen Notwendigkeiten, es lebt vielmehr von Kontrasten und überwindet so nie die innere Abhängigkeit. Zwar ist die freie Entfaltung der Individualität dem geistigen Schaffen zu seiner vollen Wahrheit und Durchbildung unentbehrlich, aber dabei muß eine innere Notwendigkeit, ein geistiger Zwang den Menschen treiben und leiten, wenn die Sache gesund und wahr bleiben soll. Wenn das Individuum darauf ausgeht, sich möglichst an jeder Stelle individuell und groß zu zeigen, wenn es den Abstand geflissentlich hervorkehrt, wenn es gar zur Sache reflektierenden Genusses macht, dessen Ausführung reine Hingebung und selbstlose Liebe verlangt, dann verfällt die Sache sofort ins Künstliche und Ungesunde. Bei einer solchen Wendung nimmt das Bewußtsein der Größe gar leicht einen Zusatz von Eitelkeit auf. Auch kann bei der Frage des Lebensinhaltes den Individualismus nur eine unablässige Ergänzung vor unerträglicher Leere bewahren. Er löst die Seele in lauter einzelne Vorgänge, schließlich in bloße Stimmungen auf, die in rascher Flucht einander jagen und vertreiben, und da jeder Augenblick genau soviel Recht wie der andere hat, so hätte jeder seine eigene Wahrheit. So erlebt er heute das Unwahrwerden dessen, was ihm gestern als wahr galt; eine Wahrheit von gestern oder heute aber ist überhaupt keine Wahrheit. Das

Leben verliert alle und jede Wahrheit, wenn es an die bloßen Augenblicke gebunden bleibt. »Der unablässsige Umschlag der Meinungen und Stimmungen, das eifrige Verketzern dessen, was eben noch begeistert verehrt wurde, die Herabsetzung aller geistigen Bewegung zu einer Sache bloßer Laune und Mode muß notwendig auf die Dauer ermüden und tief niederdrücken«. Der Individualismus möchte dem menschlichen Leben den Charakter der Größe geben. Aber wie kann er zu einer wahrhaftigen Größe gelangen, wenn er alle Möglichkeit einer Erweiterung des Menschen zu einem Weltwesen aufgibt? Er verfällt in einen schroffen Widerspruch, wenn er den Menschen zu einer überlegenen Innerlichkeit führen will und zugleich eine selbständige Innenwelt schroff und erbittert bekämpft. Die Notwendigkeit des eigenen Lebens verlangt eine solche selbständige Innenwelt. Ebenso möchte der Individualismus dem Leben zur vollen Entwicklung seiner Kraft verhelfen, und gegenüber den schweren Verwickelungen und großen Aufgaben des Gesamtlebens brauchen wir viel Kraft. Aber diese Kraft erlangt man nicht durch ein bloß subjektives Sichemporheben, ein Sicheinreden der Kraft, ein Sichdistanzieren von den andern Menschen. Das zeigt deutlich genug die Gegenwart, in der mehr von Kraft geredet wird als je und die trotzdem doch keineswegs weder auf literarischem noch auf politischem Gebiete eine Fülle starker, selbstwüchsiger, ausgeprägter Persönlichkeiten oder großer, erhöhender Schöpfungen aufzuweisen hat.

So ist auch die individualistische Kultur den Aufgaben nicht gewachsen, auch sie vermag das Lebensproblem nicht zu lösen.

b) Ethische und ästhetische Kultur. — Persönlichkeit und Charakter.

Beide Fragen stehen im engen Zusammenhang mit den eben skizzierten allgemeinen geistigen Strömungen der Gegenwart, gehören mit zu ihren Programmpunkten. Wenn wir sie hier gesondert betrachten, so geschieht dies, weil sie gerade, wie wir schon in früheren Kapiteln sahen, in dem Kampf um ein neues Bildungsideal eine besonders hervorragende Rolle spielen. Schon die Bezeichnungen »ästhetische Pädagogik« und »Moralpädagogik« deuten darauf hin. Auch in der Erörterung dieser Fragen folgen wir Eucken.

Kunst und Moral stehen von altersher einander feindlich gegenüber, und das hat seinen Grund darin, daß beide Gebiete das Leben unter entgegengesetzte Aufgaben und Schätzungen zu stellen scheinen. Während die Moral eine Unterordnung unter allgemeingültige Gesetze verlangt, fordert die Kunst die freieste Entfaltung der eigenen In-

dividualität; die Moral spricht mit dem strengen Gebot der Pflicht, die Kunst beruft zum freien Spiel der Kräfte. So geht der Gegensatz zwischen beiden durch die Jahrtausende. Immer macht die Moral der Kunst den Vorwurf, daß sie das Leben verweichliche, ermatte, auflöse, und umgekehrt die Kunst der Moral, daß sie hart, schablonenhaft und seelenlos sei. Die Schuld an diesem Zwist liegt weniger an der Sache als am Menschen. Das sehen wir daraus, daß bei den schaffenden Geistern der Gegensatz, wenn auch nicht völlig aufgehoben, so doch sehr gemildert war. Das geistige Leben kann keine Seite entbehren. . . . Moral und Kunst müssen sich gegenseitig als bedeutend, ja unentbehrlich anerkennen. Wo die Moral allein herrschen will, bildet sie stets ein System von Regeln und Vorschriften aus, die in der Form strenger Gebote zum Menschen sprechen, aber ihm auch hohen Lohn in Aussicht stellen, wenn er sie erfüllt. Das hat zwar viel Aufrüttelung gebracht, aber die überwiegende Fassung als eines Gebots ließ hier die Moral nicht zu voller innerer Aneignung kommen, keine Liebe und Freude entzünden. Der Mensch schwankte dann leicht zwischen hilfloser Schwäche und einem selbstbewußten Pharisäismus hin und her. Die Moral kann der Gefahr eines Starr- und Äußerlichwerdens nur dann entgehen, wenn sie in weitere Zusammenhänge hineingestellt, wenn sie ein Weg zur Aneignung einer neuen Wirklichkeit wird. Sobald sie dies wird und sich nicht erschöpft in eine korrekte Erfüllung von Geboten, sondern eine innere Erneuerung des Menschen, ein Vordringen zu ursprünglichem Leben anstrebt, kann sie der Kunst nicht entbehren. Das lehrt uns die Menschheitsgeschichte. »Jenes Neue ließ sich nur mit Hilfe einer künstlerischen Tätigkeit als Ganzes fassen und in lebendige Gegenwart stellen, auch konnte es die Breite des Lebens nicht gewinnen ohne das bildende, Inneres und Äußeres zusammenflechtende Wirken der Kunst. Ja, wenn alles daran liegt, eine neue Welt und ein neues Leben gegenüber den kleinen Zwecken der bloßen Menschen und dem Alltagsleben zu erreichen, so muß die Kunst mit ihrem stillen und sicheren Wirken aus der inneren Notwendigkeit der Dinge, mit ihrer inneren Befreiuung der Seele, mit ihrem ganzen Vermögen, uns die ganze Unendlichkeit innerlich nahe zu bringen und zu eigenem Leben zu machen, unmittelbar als moralisch gelten.«

Ebensowenig darf die Kunst die Moral verachten. Schaffende Künstler ersten Ranges waren kaum jemals einer ästhetischen Lebensanschauung zugetan, weil sie nicht die Kunst als ein Sondergebiet vom übrigen Leben ablösen konnten, weil sie in das Schaffen ihre ganze Seele, nicht nur eine gewisse Technik hineinlegen mußten, und weil

sie die Mühen, ja die Unzulänglichkeit dieses Schaffens viel zu stark empfanden, um daraus einen bloßen Genuß zu saugen. Die ästhetische Lebensanschauung findet man mehr bei reflektierenden und genießenden Dilettanten. Der moderne Ästhetizismus leidet an einer inneren Unwahrhaftigkeit. Angesichts des Dünkels und der Unvernunft in Welt und Leben, der großen Widersprüche des Daseins ist es ganz unmöglich mit voller Hingebung das Dasein überwiegend in Genuß zu verwandeln. Der Ästhetizismus stellt kein gesundes, kräftiges Lebensgefühl dar, er ist vielmehr nur ein Versuch, der Schwere und dem Ernst des Lebens zu entfliehen.

Individualismus und Ästhetizismus erzeugten zusammen die »neue Ethik«. Die Art, wie ihre Vertreter und Vertreterinnen (sie hat gerade in weiblichen Kreisen eine große Anhängerschaft) die schwierigsten und verantwortungsvollsten Fragen lösen wollen, ist doch von Oberflächlichkeit nicht frei zu sprechen. Die gesellschaftliche Ordnung hat sicherlich ihre großen Mängel. Aber sie ist etwas anderes als die Moral, und moralisches Verhalten etwas anderes als soziale Korrektheit. Doch auch ganz abgesehen davon sollte man doch nicht, weil gewisse Einrichtungen problematisch geworden sind und sich überlebt haben, nun gleich alle gesellschaftliche Ordnung als ungebührlichen Druck verschreien. Sie ist, so wie die menschlichen Dinge nun einmal liegen, ganz unentbehrlich. Soziale Ordnungen sind nötig zur Zügelung der menschlichen Begierden. »L'homme n'est ni ange ni bête; et le malheur veut que qui veut faire l'ange fait la bête,« sagt Pascal. —

Viel wird in unserer Zeit geredet von Persönlichkeit und Charakter. Es herrscht aber in diesen Erörterungen viel Verworrenheit. Was ist Persönlichkeit? Früher war das auszeichnende Merkmal die Intelligenz. Bei Kant aber wächst der Begriff weit über die bloße Intelligenz hinaus; ihm bedeutet Persönlichkeit »die Freiheit und Unabhängigkeit von dem Mechanismus der ganzen Natur«, das, »was den Menschen über sich selbst (als einen Teil der Sinnenwelt) erhebt, was ihn an eine Ordnung der Dinge knüpft, die nur der Verstand denken kann, und die zugleich die ganze Sinnenwelt, mit ihr das empirisch-bestimmbare Dasein des Menschen in der Zeit und das Ganze aller Zwecke unter sich hat.« Also Persönlichkeit ist das selbstbewußte und selbsttätige Subjekt. Der Gedanke der Persönlichkeit enthält und fordert mehr, als man ihm heutzutage vielfach beilegt. Heutzutage redet mancher mit von Persönlichkeit, weil ihm das Wort so in die Ohren klingt. Aber wie kommt es, daß alle hervorragenden Denker bis zur Gegenwart »Persönlichkeit« so hoch geschätzt haben? Sie müssen doch

wohl darin eine Tatsache gefunden haben, auf die sie nicht verzichten zu dürfen glaubten. Doch Persönlichkeit gedeiht nur auf dem Boden selbständiger Innerlichkeit, eines unabhängigen Geisteslebens. »Wer im Zusammenhang einer Weltanschauung für Persönlichkeit eintritt, behauptet damit, daß das Geistesleben keinen bloßen Anhang der Natur, sondern eine eigentümliche Art des Seins besagt; er behauptet, daß es nicht in einzelne Betätigungen und Vermögen aufgeht, sondern eine ihnen überlegene und sie umfassende Einheit enthält und damit zu einem Beisichselbstsein, einem Selbstleben wird; er behauptet endlich, daß dies Selbstleben kein bloßer Sammelpunkt ihm zugeführter Elemente, sondern aktiver Art ist, eine umwandelnde Kraft an allem Empfangenen übt und das ganze Dasein auf eine höhere Stufe hebt.« Wenn das der Fall ist, dann bringt Persönlichkeit etwas wesentlich Neues in unser Leben. Der Mensch muß ein neues Leben gewinnen, das ihn über die naturhafte Ordnung hinaushebt und an einer inneren Unendlichkeit teilhaben läßt. Erst dann kann wahrhaft Persönlichkeit entstehen. Das Persönlichwerden verlangt das Aufsteigen einer neuen Welt und eine Umwälzung des natürlichen Seins. Dessen ist sich aber die moderne Bewegung zum Persönlichsein scheinbar wenig bewußt. Sie verlangt eine kräftigere Konzentration, eine Verstärkung des Subjektes, eine größere Selbständigkeit gegenüber der Umgebung. Aber woher soll diese kommen, wenn der Mensch ein bloßes Stück der vorhandenen Welt bleibt, nicht von innen her an einer neuen Welt teil gewinnt? Ohne eine Umkehrung des nächsten Anblickes der Wirklichkeit und ohne den Gewinn eines neuen Lebensbodens artet die Sache leicht in eine bloße Verbrämung des natürlichen Lebenstriebes, eine Überspannung des Selbstgefühls, ein bloßes Genießen und Fürsichzurechtlegen aller Dinge aus. Eine solche Persönlichkeitskultur, die ja vielfach laut gepriesen wird, ist zurückzuweisen. Aber »wenn das Verlangen nach einer mehr persönlichen Kultur dies heißen soll, daß es einfache Grundzüge aus der Verwirrung herauszuheben und damit zum Ganzen des Menschenwesens zu wirken gilt, so ist dem nur freudig zuzustimmen.« Denn es ist keine Frage, daß in unserem Leben ein arges Mißverhältnis besteht zwischen dem Aufgebot an intellektueller und künstlerischer Arbeit und der Erzeugung von Schöpfungen, die zum ganzen Menschen sprechen und den ganzen Menschen fördern.

Nur auf diese Weise werden wir auch für die Bildung von Charakteren sorgen können, die man jetzt allerorten verlangt. Wir haben ja offenbar einen Mangel an selbständigen Menschen. Das rührt daher,

daß der Menschheit die Innenwelt verdunkelt ist und ihre Güter keine Anziehungskraft ausüben. Ihre Seele ist leer geworden. Dafür sucht der moderne Mensch Ersatz in der Außenwelt und in sichtbaren Erfolgen. Daher der wachsende Kampf ums Dasein und die unheimliche Beschleunigung des Lebens, die Zerstückelung des Menschen durch die immer technischer, immer komplizierter gestaltete Arbeit, die abschließende Wirkung einer Durchschnitts- und Massenkultur. Manche Strömungen der Zeit zerstören systematisch die Bedingungen, unter denen allein Persönlichkeiten und Charaktere entstehen können. Wenn wir sie schaffen wollen, dann müssen wir mehr die echten Werte des Lebens hochhalten und weniger dem bloßen Schein huldigen. Der Mensch muß sich mehr auf sich selbst stellen, sich weniger um die Anerkennung anderer bemühen, sonst erniedrigt er sich zu ihrem Diener. »Jedes Volk hat hier seine besonderen Gefahren, bei uns Deutschen nehmen unverkennbar künstliche Abstufungen, Fragen des Ranges, Dekorationen wie Titel und Orden, alles dieses bloße Beiwerk des Lebens, einen viel zu breiten Platz ein und schädigen damit das Aufsichselbststehen des Lebens und seine volle Mannhaftigkeit.« Allerdings hat ein jeder Beruf und auch jeder Mensch ein Anrecht auf Anerkennung. Wenn es ihm versagt wird, muß er es sich erkämpfen. Aber das kann er nur dadurch, daß er seine Arbeit bei sich selbst stärkt, unabhängig gestaltet und zu vollem Einfluß auf das Ganze des Lebens bringt. Die Charakterbildung bedarf der Selbständigkeit, der freien Entscheidung und der eigenen Verantwortung innerhalb des Lebenskreises. Die Bureaukratie, über die wir uns so viel beklagen, würde bei uns nie einen so großen Einfluß erlangt haben, wenn sie nicht der uns innewohnenden Neigung entspräche, zu regulieren und zu schablonisieren, über andere eine Polizei zu üben und unsere Denkweise eigensinnig auch andern aufzudrängen. Es fällt uns vielfach so schwer, den andern in seiner Art gewähren, ihn auch da frei schalten zu lassen, wo er uns schroff widerspricht. Wir scheuen uns, andern Freiheit zu gewähren, weil wir immer gleich an den Mißbrauch und die Gefahren denken, die sie herbeiführen könnte. »Um ihnen vorzubeugen, drücken wir lieber den Gesamtstand des Lebens herab, gestalten es nicht sowohl von der Regel als von der Ausnahme her, schnüren und engen es möglichst ein. So erhalten wir leicht konventionelle Gestalten, typische Menschen, Exemplare einer bloßen Gattung, während die Ausbildung individueller Art unterdrückt wird und damit etwas verloren geht, dessen die Aufrechterhaltung innerer

Selbständigkeit dringend bedarf.« Das sollte sich auch die Pädagogik gesagt sein lassen. Das ist auch der Grund, weshalb aus pädagogischen Kreisen neuerdings immer lauter die Forderung einer größeren Berücksichtigung der individuellen Eigenart besonders an unsern höheren Schulen erhoben wird. Sie könnten den einzelnen ganz anders fördern, als es geschieht, wenn sie weniger einer sogenannten »allgemeinen Bildung« nachjagten und diese unterschiedslos allen gleichmäßig aufdrängten, dafür aber der Pflege der geistigen Eigenart mehr Aufmerksamkeit widmeten, die bei den Schülern die Oberstufe meist deutlich hervortritt. In diesem Punkte sind die höheren Schulen für den Mangel an Persönlichkeitsbildung mit verantwortlich zu machen.

c) Der Neuidealismus Euckens.

So sehen wir im Leben der Gegenwart die verschiedensten geistigen Strömungen sich durchkreuzen und bekämpfen, nirgends herrscht Klarheit, überall Verworrenheit, überall Einseitigkeit, nirgends ein volles Erfassen dessen, was zur Lösung des Lebensproblems erforderlich ist. Daher trotz aller äußeren Erfolge und Fortschritte in Wissenschaft und Technik überall eine innere Leere, die vergebens nach einem Sinn und Wert des Lebens sucht. Zwischen dem Reichtum und der Größe der Arbeit an der Peripherie des Lebens und der völligen Leere im Zentrum herrscht ein weiter Abstand. Das bloße Menschengetriebe überwiegt, wir bemerken Ehrgeiz und Eitelkeit der Individuen ohne Maß, ein hastiges Jagen und Vorwärtsdrängen, ein fieberhaftes Anspannen aller Kräfte, aber in dem allen liegt kein Wesensgehalt und keine innere Erhöhung, die dem Leben einen Sinn und Wert geben könnte.

Diesem Zustande gegenüber bedürfen wir dringend einer Synthese des Lebens, eines Überwindens der Gegensätze. Die naturwissenschaftlich-realistische Gedankenrichtung, die den Einzelmenschen erbarmungslos in den kausalen Mechanismus der Naturgesetze einfügt, und die moderne Kultur mit ihren industriellen Riesenunternehmungen, mit ihrer Kultur der Arbeit, die ihm als eine selbständige Macht mit überlegener Gewalt entgegentritt, die von jedem ein Arbeiten »in Reih' und Glied« verlangt und auf keine persönliche Eigenart Rücksicht nimmt, haben dem Menschen ein selbständiges persönliches Leben geraubt. Die Innerlichkeit des Lebens ist verloren gegangen, an ihre Stelle ist ein Jagen nach materiellem Erfolg und Genuß, ein Kultus des Scheins, getreten. Der Sklave der Arbeit, der die Seele verloren hat, sucht sich dadurch für diesen Verlust schadlos zu halten. Aber solche Versuche vermögen doch auf die Dauer nicht das Sehnen nach

einem persönlichen Eigenleben, das der Natur und Kultur selbständig gegenübersteht, zurückzudrängen, denn dieses Sehnen ist dem Menschen angeboren. Das Geistesleben der Menschheit zeigt uns in tausendjähriger Geschichte, daß es für den Menschen ohne dieses selbständige persönliche Geistesleben kein Glück gibt, daß ohne dieses das Leben keinen Sinn und Wert hat. Daher rührt auch die innere Unzufriedenheit der gegenwärtigen Menschheit, die immer unverkennbarer und stärker hervortritt.

Es darf sich aber nun das Individuum nicht auf sich selbst zurückziehen und sich ganz von der Umgebung loslösen. Sonst verfällt es in subjektive Stimmungen, die dem Innenleben keinen wesenhaften Inhalt zu geben vermögen. Der Nietzschesche Individualismus hat allerdings in dem Versuche, das Subjekt von der Welt abzulösen und auf sich selbst zu stellen, vieles angeregt, vieles neu gewagt und in ungewohnte Beleuchtung gerückt. Aber infolge des gänzlichen Mangels an geistiger Substanz vermag er dem Leben keinen wesenhaften Inhalt, keine erhöhenden und verbindenden Ziele zu geben. Sein Schaffen droht in leere Künstelei zu verfallen, die Individuen drohen einander zu überbieten und sich selbst zu überspannen, und so entstehen Gebilde, die für den Augenblick blenden, aber den Gehalt des Lebens nicht fördern, so entweicht vor eitlem Tun und Treiben der Menschen eine sachliche Wahrheit und ein innerer Zusammenhang des gemeinsamen Lebens. Das Verlangen nach einem Inhalt des Lebens vermag ein solcher Subjektivismus nicht zu stillen. Berechtigt ist sein Bestreben, gegenüber der umgebenden Welt dem Einzelmenschen eine Selbständigkeit zu sichern, aber diese Selbständigkeit darf sich nicht gründen auf subjektive Stimmungen. Was uns not tut, ist die Überwindung der Gegensätze, eine energische Vertiefung des Denkens und Lebens, eine Beseitigung der Lust zur Verneinung und Zerstörung. Wir sehen heute überall eine starke Vereinzelung, ein völliges Auseinandergehen in verschiedene Parteien und Gruppen, ein Behandeln der Probleme vom Standpunkt der bloßen Partei. Dadurch wird alles gegenseitige Verständnis gehemmt, jeder hält die eigene Denkweise für die einzig richtige, für das sicherste Heilmittel gegen alle Schäden der Zeit. Die unablässige Kritik an andern unterdrückt alle Selbstkritik. So müssen sich die verschiedenen Bewegungen durchkreuzen und hemmen, so entsteht schließlich ein wirres Chaos, aus dem unmöglich ein glückliches Schaffen hervorgehen kann.

Nur durch eine energische Vertiefung des Denkens und Lebens können wir den schweren Problemen gewachsen werden, die die Zeit

uns auferlegt. Wir dürfen nicht länger an der Oberfläche haften und uns dabei gefallen, wir dürfen uns nicht mit dem ersten Eindruck begnügen, sondern müssen ihn weiter verfolgen. Unser Denken beschäftigt sich vor allem mit der sichtbaren Welt und flieht alles, was ihre Grenzen überschreitet, alle »Metaphysik«, im Handeln aber gilt ein vager Idealismus, der Begriffe wie Vernunft und Persönlichkeit, Humanität und Menschengröße als unbestreitbare Werte behandelt, ohne eine Empfindung dafür, daß eine neue Welt damit eingeführt wird. Dazu kommt in unserer Zeit eine ungesunde Lust zur Verneinung, eine Sucht, alle überkommenen Zusammenhänge zu zerstören. Keiner wird leugnen, daß die Zeit manches Veraltete und Überlebte enthält, das beseitigt werden muß, aber hinter der Verneinung muß die treibende Kraft eines Ja stehen und dem Streben eine feste Richtung geben. Doch vielen genügt die Verneinung als Verneinung und dünkt ihnen etwas Großes. Diese Verneinung sans phrase aber ist unduldsam und erzeugt heute einen Dogmatismus, ja einen Despotismus, der das geistige Schaffen aufs schwerste schädigt. Alle diese Hemmungen kommen dem Menschen der Gegenwart immer mehr zur Empfindung, die Notwendigkeit einer Befreiung von der Vereinzelung, Verflachung, Verneinung wird immer klarer erkannt.

Sie ist nur dadurch zu erreichen, daß eine Gesamttätigkeit, d. i. ein Geistesleben jenseit der einzelnen Seelenvermögen angenommen wird, die durch ihre eigene Bewegung sich zu einer selbständigen Wirklichkeit entfaltet und zugleich auch den Gegensatz von Subjekt und Objekt, von Zuständlichkeit und Gegenständlichkeit umfaßt. Es muß in uns ein neues Gesamtleben, ein bei sich selbst befindliches Sein, ein weltbildendes, ursprüngliches, volltätiges Schaffen aufsteigen, das ist die entscheidende Tatsache, an deren Erreichung und Belebung für uns alle Wahrheit des Denkens und Lebens hängt. Es handelt sich nicht bloß um eine Aneignung und Verstärkung besonderer Seiten, sondern um ein Selbständigmachen und ein Zusammenfassen aller in uns wirksamen Innerlichkeit, um einen neuen Ausgangspunkt für das Ganze des Lebens. Eine Steigerung des ganzen Umkreises unseres Daseins muß die Wahrheit dieses neuen Lebens beweisen und seine Inhalte und Werte zur Entfaltung bringen.

Dieses neue Leben wird aber auch größere Anforderungen stellen. Es gilt ein Aufrütteln und Umwandeln, es gilt überall eine selbständige Geistigkeit herauszuarbeiten. Damit verwandelt sich das ganze Dasein in eine durchgehende Aufgabe, die nur ganz allmählich gelöst werden

kann. Denn es bedarf der Arbeit und der Erfahrung der Weltgeschichte, die das Leben nur durch Erschütterung und Verneinung hindurch zur Eröffnung seiner Tiefe scheint bringen zu können, um diese selbständige Geistigkeit in Wirklichkeit zu verwandeln. Da am Wesensgehalt des Lebens aber schließlich die Wahrheit des Denkens hängt, so muß sich auch das Denken der Meinung entschlagen, in einem gegebenen Augenblick für alle Zeiten fertig abschließen zu können; zwar muß es auf einer zeitüberlegenen Wahrheit und auf ihrer unerschütterlichen Festigkeit bestehen, aber die Festigkeit dieser Wahrheit liegt nicht im Menschen, sondern im Geistesleben, und wenn der Mensch, als im Geistesleben begründet, auch an jener Wahrheit irgend teilhaben muß, so ist die Herausarbeitung dieser Arbeit zu selbsttätigem Besitz ein hohes Ziel, dem wir uns nur langsam zu nähern vermögen. »Ist die Wahrheit, ist ein weltbildendes und wesenhaftes Leben nicht an erster Stelle für uns eine unumstößliche Tatsache, so ist alles Mühen um sie verloren; daß sie zugleich aber schwere Aufgaben bilden, die sich immer wieder erneuern, das erfahren wir in den Kämpfen und Wirren der Gegenwart mit besonderer Stärke.«

Dieses Geistesleben wird nicht vom Menschen erzeugt; wenn es dem bloßen Menschen angehörte, dann wäre sein Anspruch, einen neuen Daseinskreis gegenüber der Natur zu bilden und neue Größen und Güter gegen die sie beherrschenden aufzubringen und durchzusetzen von vornherein unsinnig und aussichtslos. Es muß ein Weltleben hinter sich haben und von seiner Kraft getrieben werden.

Das Geistesleben ist als eine selbständige Welt anzusehen und zu behandeln; nur dann können wir für unser Leben einen Gehalt gewinnen und es der Nichtigkeit entziehen. Durch die Aneignung dieser Welt wird nun keineswegs unser Dasein eitel Lust und Harmonie, vielleicht werden sogar zunächst die Kontraste und Konflikte des Daseins noch größer und unerträglicher, vielleicht wird der Kampf noch gewaltiger als zuvor. Aber wenn das menschliche Streben einen festen Halt an einer Bewegung des Alls hat und aus ihren Beständen schöpfen darf, dann kann es getrost den Kampf beginnen: denn dann wissen wir, daß unser Leben nicht vergeblich ist, sondern daß Bedeutendes in ihm vorgeht, wenn sich uns auch nicht alles zur vollen Klarheit gestaltet. Also die Voraussetzung bleibt immer, daß ein Ganzes des Geisteslebens im Grunde unseres Wesens wirkt. Darin liegt die Größe und die Notwendigkeit des Strebens Spinozas, daß er im Menschen selbst eine Weltnatur aufdeckte, in seinem eigenen Bereiche Bloßmenschliches und Kosmisches schied. In anderer Weise

kann auch der moderne Mensch nicht zur Wahrheit hinfinden. Aber Spinoza verfuhr nicht richtig, wenn er jene Weltnatur lediglich und allein in die intellektuelle Tätigkeit setzte und alles übrige Leben zu einer niederen Stufe herabsetzte. Das führte ihn zu einer Wirklichkeit logischer Formen und Formeln, deren Leere und Seelenlosigkeit hätte sofort erhellen müssen, wenn nicht eine völlig anders geartete mystisch-religiöse Anschauung das Ganze belebt und erwärmt hätte.

Das geistige Leben hat im menschlichen Kreise zunächst kein eigenes Gebiet, sondern es entwickelt sich von unserem natürlich-menschlichen Dasein aus und kann seiner nicht entbehren. Aus diesem Verhältnis des Geisteslebens zum Menschen erwächst eine ständige Verwickelung. Das geistige Leben bedarf der Gesinnung und der Kraft des Menschen; wenn es diese gewonnen hat, überwindet es in ihm das Bloßmenschliche. Zugleich ist dieses Bloßmenschliche stets bereit, das Geistesleben zu sich herabzuziehen, und es trägt immer dann den Sieg davon, wenn kein kräftiges geistiges Schaffen eine Gegenwirkung ausübt. So muß sich das Geistesleben in dem unangemessenen, ja widerstrebenden Medium des menschlichen Daseins entwickeln. Zwar ward das Geistesleben hierbei oft tief in das Bloßmenschliche hinabgezogen, aber es ließ sich doch nie dauernd erniedrigen; es hat vielmehr immer wieder aller Zerstreuung gegenüber ein Wirken zum Ganzen geübt. »Es vermochte das Leben und Denken von der Macht des bloßen Augenblicks zu befreien und den Ertrag der Jahrtausende, unter Scheidung von Zeitlichem und Ewigem, von Menschlichem und Geistigem, in einen Anblick zu fassen, es vermochte wieder zu erwecken, was äußerlich unterging, und alles, was es als wertvoll erkannte, in einer zeitüberlegenen und zeitumspannenden Gegenwart festzuhalten.« So erscheint wohl die Geschichte nicht als ein Reich der reinen Vernunft, aber doch als eine Stätte, wo ungeheuren Widerständen zum Trotz eine gewisse Vernunft sich durchsetzt.

Wenn unser Denken in einem begründeten Leben wurzeln und zugleich eine zwingende Kraft und einen Weltcharakter gewinnen soll, so muß im Bereich des Menschen ein Leben erwachsen, das allen Spaltungen entgegenzuwirken, das aus seiner eigenen Bewegung umfassende Zusammenhänge zu entwickeln, ja ein weltbildendes Wirken aufzubringen vermag, und das alles, was es ergreift, nicht bloß von außen her berührt, sondern es von innen her gestaltet und seiner eigenen Tiefe zuführt. Wenn der Mensch ein Allleben zu teilen und dadurch den Schranken seiner besonderen Natur zu entwachsen vermag, nur dann kann sein Denken von einem bloßen Kennen der Dinge zu einem

wahrhaftigen Erkennen vordringen, nur dann steigt in ihm ein neues Gesamtleben auf, und ein weltbildendes, ursprüngliches, volltätiges Schaffen.

Wo ein solches Allleben erstrebt wird, da wird sich auch bei dem Menschen das Verlangen zeigen, sich vom bloßen Menschen zu befreien und ein neues, wesenhafteres Leben zu gewinnen. So verbleibt es bei dem Worte Hegels, daß ein hochgebildetes Volk ohne Metaphysik wie ein Tempel ohne Allerheiligstes sei. Es fehlt ja in der Neuzeit nicht an Versuchen, ohne jegliche Metaphysik auszukommen. So will der Positivismus das Erkennen in ein bloßes Feststellen und Beschreiben der Beziehungen von Dingen, die ihrem Wesen nach und schlechthin unzulänglich sind, der Pragmatismus das Erkennen in ein bloßes Mittel und Werkzeug menschlichen Wohlseins verwandeln. Aber die geistige Anlage des Menschen drängt mit unwiderstehlicher Macht über solche Anschauungen hinaus.

Wir können unser Verhältnis zur Umgebung abwägen, in ein Ganzes fassen und die Beziehungen als Beziehungen erkennen; das beweist schon, daß wir kein bloßes Stück eines Gewebes von Beziehungen der Dinge sind. Liegt aber hinter dem Bereich unseres Erkennens noch eine uns unerreichbare Welt, dann müssen wir notwendig unsere Leistung, als der bloßen Oberfläche der Dinge angehörig, ungenügend finden. »Und was als Schranke des Denkens leidlich zu ertragen wäre, das wird schlechthin unerträglich als letzte Schranke des Lebens. Denn hier, wo es alle Kraft zu erwecken und zusammenzufassen gilt, ist auf letzte Ziele nicht zu verzichten und muß daher das Bewußtsein, mit aller Mühe und Arbeit nie über die Oberfläche hinaus zu einem Grundbestande durchzudringen, eine unsägliche Leere erzeugen, bei welcher keine irgend kraftvolle Natur endgültig abschließen kann. War es ein Zufall, daß Comte selbst schließlich mit Einsetzung seiner ganzen Seele sich neue Ideale schuf, zufällig, daß Mill wie Spencer am Ende ihres arbeitsreichen Lebens die Schranken der von ihnen dargebotenen Lösung schmerzlich empfanden, daß also alle Führer des Positivismus durch ihre eigene Natur über jene Denkweise hinausgedrängt wurden? Zur Natur mag der Mensch sich wie zu etwas Äußerlichem stellen, obwohl auch das seine Grenze hat, zu den anderen Menschen und namentlich zu sich selbst kann er nicht in einem solchen Verhältnis verbleiben.«

Dieses Geistesleben, an dessen Erreichung alle Wahrheit des Denkens und Lebens hängt, wird uns erschlossen durch die geschichtliche Be-

wegung, die immer mehr inneres Leben gegenüber der Außenwelt ausgebildet und dieses Innenleben immer selbständiger gemacht hat. Um den bisher errungenen Besitz wahrer und richtig weiterbilden zu können, ist die Bekanntschaft mit der Geschichte des Geisteslebens nötig. Sie liefert uns die Bausteine zu dem Geistesleben. Um diese zu finden, durchwandert deshalb Eucken die Geschichte des Geisteslebens und erforscht, was seine einzelnen Perioden an Werten, die an die betreffende Zeit gebunden und deshalb vergänglich sind, und was sie andrerseits an Ewigkeitswerten enthalten, d. h. an Wahrheiten, die sich durch Jahrhunderte oder Jahrtausende bewährt haben. Solche Ewigkeitswerte entdeckt er in der griechischen Weltanschauung, im Christentum, dem Humanismus, der Aufklärung usw. Es gilt aus ihnen eine Welt der Vernunft zu erbauen und diese persönliche Welt mutig der Welt der Unvernunft selbständig gegenüberzustellen. Damit wird das Leben auf Kampf eingestellt, aber auf einen Kampf, der dem Kämpfer innere Befriedigung gewährt und der die geistige und sittliche Weiterentwicklung der Menschheit fördert. Man hat wohl gemeint, im Mittelalter habe die Menschheit in der Kirche einen solchen festen Standort, wie Eucken ihn für den Einzelmenschen gegenüber der Welt verlangt, gehabt, und es wäre deshalb das Einfachste, dahin zurückzukehren. Das hieße aber die geistigen Errungenschaften von Jahrhunderten ignorieren; denn daß auch die letzten Jahrhunderte Ewigkeitswerte geschaffen haben, die aus dem Geistesleben eines modernen Menschen nicht eliminiert werden können, ohne ihn in eine schiefe Stellung zu der umgebenden Welt zu bringen und dadurch seine geistige Selbständigkeit zu gefährden, ist doch wohl außer Zweifel. Auch hier gibt es kein Zurück, sondern nur ein Vorwärts. Eine so einfache Synthese, wie die Vergangenheit sie bot, wird wohl nie wiederkehren. Aber nach mehr Einfachheit und Einfalt im Sinne einer geistigen Ursprünglichkeit ruft die gesamte Lage der Zeit. Es gilt einen sicheren Standort zu gewinnen; dieser kann aber kein anderer sein, als der eines selbständigen Geisteslebens.

Zu einem solchen Leben gehört wesentlich die Religion. Weil gerade sie eine innere Erhöhung des Menschen anstrebt, enthält alle echte Geisteskultur, wenn auch latent und wohl gar in direktem Gegensatz zum Bewußtsein der Handelnden, ein Bekenntnis zu ihr und damit zu einer überlegenen Welt und zu ihrer lebendigen Gegenwart im menschlichen Kreise. Die Religion erscheint in besonders wunderbarer Tiefe im Christentum, doch wir müssen wohl unterscheiden zwischen dem ursprünglichen Christentum und seiner geschichtlichen Gestaltung. Die

letztere enthält viel Vergängliches und Menschliches, das wir nicht mehr anerkennen können. Die ewigen Wahrheiten des Christentums sind erhaben über allen Wandel der Zeiten, aber zu diesen Wahrheiten gehören nicht die Dogmen. Sie können nun und nimmer als eine endgültige Fassung der Wahrheit gelten. Überhaupt müssen wir das Christentum als eine noch mitten im Fluß befindliche weltgeschichtliche Bewegung anerkennen, die sich in ihrer äußeren Gestaltung der Evolution des Geisteslebens anzupassen hat. Zu den für den wissenschaftlichen Stand unserer Überzeugungen unhaltbar gewordenen kirchlichen Dogmen gehört nach Eucken auch die von der Kirche vertretene Hauptwahrheit von der Menschwerdung Gottes und dem Mittleramt Christi. »Wir können«, so heißt es darüber in seiner Schrift: ‚Können wir noch Christen sein?‘ »einen Wesenszusammenhang zwischen Menschlichem und Göttlichem nicht mehr auf eine einzige Stelle beschränken und ihn erst durch ihre Vermittelung den andern zugehen lassen, sondern unsere religiöse Überzeugung zwingt uns, ein unmittelbares Verhältnis von Menschlichem und Göttlichem durch die ganze Welt des Geisteslebens zu fordern; wir können auch die göttliche Liebe und Gnade nicht von der einen Erweisung in Jesus Christus abhängig machen; wir müssen weiter Vorstellungen, welche den Aufbau jener dogmatischen Lehre tragen, namentlich die von dem Zorne Gottes, den erst das Blut seines Sohnes beschwichtigt, als viel zu anthropomorph und mit reineren Begriffen von der Gottheit unvereinbar verwerfen. Wir müssen sie um so mehr verwerfen, je mehr wir in ihnen ein ebenso notwendiges wie schweres Problem erkennen: das Problem des Verhältnisses von Gerechtigkeit und Liebe, von sittlichem Ernst und verzeihender Milde in der Weltordnung wie im Menschenleben. Aber je höher dies Problem uns steht, desto unmöglicher wird die Festhaltung einer Lösung, die uns innerlich fremd, ja verletzend geworden ist. Auch zwingen uns eben religiöse Motive, auf eine entschiedene Austreibung alles dessen zu dringen, was im Bilde der Persönlichkeit Jesu Göttliches und Menschliches miteinander vermengt.«

Kommt Eucken so zu einer entschiedenen Ablehnung der kirchlichen Christologie, ja, verwirft er sogar jene moderne theologische Richtung, die zwar die Göttlichkeit Jesu preisgibt, ihn aber trotzdem als ewige absolute Norm für unser religiöses Leben betrachtet, ihn einen unbedingten Herrn und Meister nennt und folgerichtig unser ganzes religiöses Leben an ihn bindet, der ein unter den Bedingtheiten seiner Zeit stehender Mensch gewesen ist, so bleibt ihm doch das sichere Bewußtsein von der religiösen Genialität und der überragenden

menschlichen Größe des Stifters des Christentums, den er weit höher stellt als alle anderen Religionsstifter, und von dem er in den »Geistigen Strömungen der Gegenwart« eine Charakteristik gibt, die, wie sogar vor einigen Jahren in einer kirchlichen Zeitschrift positiver Richtung zugegeben wurde, zu dem Schönsten gehört, was in der Weltliteratur über Jesus gesagt worden ist. Es heißt dort u. a.: »Liegt soviel an der begründenden Persönlichkeit, so war es für das Christentum ein unermeßlicher Gewinn, auf dem Leben und Sein einer Persönlichkeit zu ruhen, die über das Niedere der menschlichen Art und auch über die Gegensätze, welche das Leben zu spalten pflegen, so weit und so sicher hinausgehoben war. Es erscheint hier zusammen mit schlichtester Einfalt eine unergründliche Tiefe, zusammen mit jugendlicher Freudigkeit der größte Ernst, zusammen mit innigstem Gemüt und weichster Empfindung ein gewaltiger Eifer für das Heilige und ein unerschütterlicher Mut zum Kampfe gegen eine feindliche Welt. Gottvertrauen und Menschenliebe verbinden sich hier zu untrennbarer Einheit. Das höchste Gut ist zugleich ein sicherer Besitz und eine unerschöpfliche Aufgabe. Alle Äußerung hat den Duft zartester Poesie und schöpft ihre Bilder aus den schlichten Vorgängen der Naturumgebung, die selbst dadurch eine Veredelung erfährt; nirgends etwas künstlich Zurechtgemachtes, nirgends etwas Maßloses und Überschwängliches, das der orientalischen Art sonst nahe liegt. Überhaupt nichts, was als spezifisch orientalisch anmutet und befremdet; in ausgeprägter Individualität eine Höhe reiner Menschlichkeit, die läuternd und veredelnd wirkt. Und diese Persönlichkeit durch ihre tragischen Erlebnisse zugleich ein Urbild menschlichen Schicksals, dessen ergreifender Eindringlichkeit auch die stumpfesten Gemüter sich nicht verschließen konnten.«

Das Wesen der Religion ist die Eröffnung eines neuen Lebens und einer neuen Welt. Deshalb sollte die religiöse Gemeinschaft die Pflege dieses Lebens zur Hauptsache machen und allein an seine Anerkennung die Zugehörigkeit zu ihr binden. Gegenüber dieser zentralen Aufgabe sollten alle peripheren Gestaltungen, besonders die Fixierung eines in festen Dogmen niedergelegten Gedankenkreises zurücktreten.

Der bekannte Schriftsteller und Theologe Arthur Brausewetter nannte Eucken neulich im »Tag« den tiefsten Religionsphilosophen unserer Zeit. Eucken ist aber auch, wie ich glaube, einer der religiösesten Menschen unserer Zeit. Das einzige Motiv, das ihn in allen seinen religionsphilosophischen Forschungen und Bestrebungen leitet,

war von Anfang an und ist noch heute eine glühende Begeisterung für das Ewige und der Wunsch, ihm inmitten all der verwirrenden und antireligiösen Strömungen unserer Zeit im Interesse der Menschheit, deren Glück an dem Ewigen hängt, seine Stellung zu wahren bezw. neu zu erkämpfen. Das kann dem ernsten, von tiefster Religiösität erfüllten, genialen Forscher kein Mensch bestreiten, er stehe sonst zu seinen Anschauungen wie er wolle. Eucken schöpft, um mit Goethe zu reden, aus

»Der reinen, reichen Quelle,
Die nun dorther sich ergießet,
Überflüssig, ewig helle
Rings durch alle Welten fließet.«

Und diese Quelle ist die reine Innerlichkeit religiösen Empfindens, zu der zurückzukehren unserer Zeit bitter not tut.

Die Religion ist also ein wesentliches Gebiet des Geisteslebens, aber sie ist nicht das einzige. Moral, Kunst und Wissenschaft gehören ihm ebensowohl an, und erst sie alle zusammen führen zu dem wahren, vollen Geistesleben. Das eben ist das Großartige und Befreiende in der Philosophie Euckens, daß sie in allen Fragen zum Ganzen strebt in einer Zeit, in der fast auf allen Gebieten Einseitigkeit das große Wort führt.

Eine einseitige religiöse Innerlichkeit wird bei aller Freiheit des Erlebnisses zu weich und weltfremd. Wenn auch das Christentum von solcher Einseitigkeit nicht freizusprechen ist, so hat das darin seinen Grund, daß die Festlegung des Christentums in einer Zeit erfolgte, die alles kräftigen Lebensmutes entbehrte, die gegenüber dem verworrenen Treiben der Welt nur in einer jenseitigen Ordnung einen festen Halt gewinnen zu können glaubte. So entsteht ein schroffer Gegensatz, der durch die ganze Geschichte des Christentums geht und namentlich in der Gestaltung der Konfessionen zum Ausdruck kommt, der Gegensatz einer Innerlichkeit, die sich von der sichtbaren Welt zurückzieht, und einer Anpassung an diese Welt mit der Gefahr eines Eindringens des Sinnlichen ins Geistige. Es ist nicht zu leugnen, daß die Neuzeit weit kräftiger und fördernder in die allgemeinen Verhältnisse eingegriffen hat als das Christentum; man denke nur an die Aufhebung der Sklaverei, die Durchsetzung der allgemeinen Volksbildung, das soziale Problem usw. Es wird darauf ankommen, daß dem Gegensatz einer weltfremden Innerlichkeit mit ihrer Gleichgültigkeit oder gar Feindschaft gegen das sinnliche Dasein und eines Unterliegens eines zu passiv gefaßten Geistigen unter ein verstohlen eindringendes Sinnliche erfolgreich entgegengewirkt wird.

In enger Verbindung mit der Religion steht die Moral, die das Geistesleben nicht entbehren kann. Aber auch hier haben wir wieder zu scheiden zwischen Geistigem und Menschlichem, zwischen Moralischem und Konventionellem, zwischen der allgemeinen Idee der Moral und einer bloß sozialen Moral. Nur die erstere hat für das Geistesleben Wert und Bedeutung. Durch die Gegenwart geht bekanntlich eine starke Strömung gegen die Moral. Man sagt, daß sie den Menschen in ein starres Joch spannt, seinem Handeln die Kraft nimmt und das eigene Empfinden konventionellen Satzungen opfert. Der Freund der Moral wird in Erzeugnissen der Literatur als pedantischer und geistloser Geselle geschildert, der aber als großer und freier Mensch, der keck und frech alle Bildung abschüttelt und nur dem Trieb seiner ungezügelten Natur folgt. Diese Bewegung gegen die Moral ist dadurch hervorgerufen, daß durch die Wandlungen der letzten Jahrhunderte die ältere Fassung und Begründung der Moral schwer erschüttert ist, daß aber das, was an Ersatz für den Verlust geboten wird, sich keineswegs so durchgebildet und in die Tiefen des Wesens eingesenkt hat, um in den Stürmen des Lebens einen sicheren Anker zu gewähren. Die Moral ist zu sehr ein Konglomerat von Vorschriften, statt der Bildung zu moralischer Gesinnung ist in unserer Zeit mehr zur Hauptsache geworden die Wohlfahrt und der Fortschritt des Ganzen; an die Stelle der Ethik ist eine »Sozialethik« getreten. In dieser Richtung wird ohne Frage viel geleistet, hier liegt die Stärke unserer Zeit. Aber dieser Stärke will es bei aller Anspannung nicht gelingen, den ganzen Menschen zu erobern und sein innerstes Verlangen zu befriedigen. Diese Arbeit für die Gesamtheit setzt den Menschen herab, raubt ihm die persönliche Selbständigkeit, und deshalb ist ein Rückschlag unvermeidlich. Wir sehen einen solchen Rückschlag in der Flucht in die freischwebende Stimmung des Individualismus, der sich von aller Umgebung loslöst. Aber damit ist es auch nicht getan. Wir dürfen mit der »sozialen Moral« nun nicht die Moral an sich verwerfen; wir müssen gegenüber einer bloß sozialen Moral, gegen die man sich skeptisch verhalten kann, die allgemeinere Idee der Moral in vollen Ehren halten.

Wenn wir die Geschichte durchwandern, so erkennen wir klar, daß die Moral an den Gipfelpunkten sich als ein Vermögen nicht der Erniedrigung, sondern der Erhöhung, nicht der Unterdrückung, sondern der Befreiung erwiesen hat, daß ihre ganze Entwicklung sich darstellt als ein Kampf um eine geistige Selbständigkeit, eine innere Unabhängigkeit des Menschen. Solche Unabhängig-

keit ist aber nicht ein von der bloßen Natur überkommenes Erbteil, das sich mühelos aneignen läßt, vielmehr wird sie nur unter Opfern und Selbstverneinung, durch schweren Dienst und willigen Gehorsam errungen. Aber durch diesen Gehorsam gewinnt der Mensch eine Welt der Freiheit und eine Überlegenheit gegen allen äußeren Druck und in der Teilnahme an der Unendlichkeit ein weiteres und reineres Selbst. Daraus ersieht man, von wie großer Bedeutung die Moral, in diesem Sinne verstanden, für das Grundprinzip der Philosophie Euckens, das selbständige Geistesleben ist. Man sieht aber zugleich, wie sich seine Anschauung in diesem Punkte mit dem Grundgedanken der Foersterschen Moralpädagogik, dem Gehorsam aus Freiheit, deckt. Sie wird deshalb auch für die Frage der Zucht in dem neuen Bildungsideal wertvolle Anknüpfungspunkte ergeben. Der Kampf mit dem Prinzip der unbeschränkten Freiheit, der schrankenlosen Selbstentfaltung, den Foerster mit der individualistischen Pädagogik führt, wird von Eucken auf breiterer philosophischer Grundlage ausgefochten, und ihre windigen Phrasen von Kraft und Mannhaftigkeit, die aus solcher schrankenlosen Selbstentfaltung hervorgehen sollen, werden mit überlegener Ironie gegeißelt. »Wo ist denn«, so fragt Eucken, »mehr echte Kraft: bei unseren neumodischen Romantikern mit ihren schwelgenden Stimmungen und ihrem Sich-Einreden eines großen Vermögens oder bei jenen Helden, Männern wie Plato, Luther, Kant, die freilich viel zu sehr von der Schwere der Aufgabe erfüllt waren, um einen Überschuß von Kraft zu empfinden und darüber viel zu reden, deren Vermögen aber ein großes Lebenswerk besiegelte? Und es zeigen diese Helden bei gemeinsamer Ehrfurcht vor unsichtbaren Ordnungen von unergründlicher Tiefe zugleich eine so energische Ausprägung individueller Gestalt, daß sie sattsam den Vorwurf widerlegen, als müsse die Moral Schablonenmenschen bilden. Wenigstens könnte es keinen Schmerz bereiten, mit Männern wie Plato, Luther, Kant zu den Schablonenmenschen gerechnet zu werden.« Bei diesen Männern ist allerdings die Moral mehr als ein Wirken für die Wohlfahrt der Gesellschaft, sie ist an erster Stelle eine Sache des Menschen selbst und ein zwingendes Problem seines eigenen Wesens.

Doch auch ohne Kunst und Wissenschaft kann der Aufbau einer selbständigen Geisteswelt im Bereiche des Menschen nicht gelingen. Die Bewegung zu ihm hin kann der voraneilenden Phantasie nicht entraten, weil zu jenem Aufbau ein Sichlosreißen von der verworrenen Anfangslage und ein Schaffen ihr gegenüber gehört und solche Bewegung ins Leere fallen würde, wenn nicht eine voraneilende

Phantasie dem Unsichtbaren eine Gestalt zu geben und es zugleich mit eindringender, aufrüttelnder Kraft gegenwärtig zu halten vermöchte. Das beweisen am deutlichsten die geschichtlichen Religionen mit ihren eindrucksvollen Bildern vom Gottesreich und vom Weltgericht, vom künftigen Himmel und Erde oder auch von der endlosen Folge der Welten. Und dieser wegbahnenden Phantasie bedarf es auf allen Gebieten für jeden Fortschritt; sie ist auch für das Leben des Einzelnen unentbehrlich, weil er nur durch die Entwerfung und Gegenwärtighaltung eines Idealbildes von sich selbst in eine innere Bewegung, in ein inneres Aufklimmen kommen und dadurch der trägen Routine des Alltags überlegen werden kann. Es ist zur Durchbildung dessen, was der innere Aufschwung ergreifen ließ, ein Wirken künstlerischer Art erforderlich. Aber das künstlerische Schaffen muß in den Zusammenhängen geistiger Wesensbildung begründet sein; es darf sich bei aller Unabhängigkeit nicht gegen andere Lebensgebiete abschließen und den Menschen auf den Weg eines weichlichen und entnervenden Ästhetizismus führen. Die Bedeutung dieser Auffassung von künstlerischer Bildung für das Bildungsideal springt sofort in die Augen, wenn man sich erinnert, welche bedeutsame Rolle die ästhetische Richtung in dem Kampfe gegen das alte Bildungsideal spielt. Es ist überhaupt erstaunlich, wie die Philosophie des Jenenser Denkers fast auf allen umstrittenen Gebieten der Pädagogik die Begriffe zu klären und die Verworrenheit zu heben vermag. Sie ist eben keine aus luftiger Spekulation oder grandioser Phantasie geborene Schöpfung, sondern ein dem Lebensprozeß der Menschheit entnommenes Gedankengebäude. Und weil sie diesem Lebensprozeß, wie er sich im Geistesleben der Menschheit abspielt, entnommen ist, wirkt sie auf allen Gebieten Leben schaffend, gibt sie für die Weiterentwicklung so sichere Richtlinien. Deshalb erweist sie sich auch so hervorragend geeignet für die Grundlegung eines neuen Bildungsideals, dessen unsere Zeit bedarf und nach dem sie ringt.

Die Bedeutung der Wissenschaft für den Aufbau eines selbständigen Geisteslebens liegt so klar zutage, daß wohl darüber keine Zweifel obwalten können. Gerade wo es gilt, einen neuen Lebenszusammenhang gegenüber der Seelenlosigkeit des Naturmechanismus und der trüben Vermengung des menschlichen Daseins zu gewinnen, zeigt sich die Unentbehrlichkeit der Wissenschaft in unwiderleglicher Weise. »Denn welche Macht wäre geeigneter, mit ihren sachlichen Notwendigkeiten vom Kleinmenschlichen abzulösen und den Kampf dagegen zu führen, welche geeigneter, das Leben vom Zufall der jeweiligen Lage ins Universale und Zeitüberlegene zu heben, welche ge-

eigneter, mit ihrem Gestalten aus leitenden Gedanken innere Zusammenhänge systematischer Art zu entwickeln? Das befreiende, erhöhende, umwandelnde Wirken des Wissens, sein Vermögen, dem sinnlichen Dasein gegenüber eine Welt von Gedankengrößen aufzubauen und gegenüber der Laune der Individuen sachliche Notwendigkeiten durchzusetzen, hat namentlich die Neuzeit mit packender Anschaulichkeit vor Augen gestellt, wir können seiner nicht entbehren, wo ein Aufstieg zur Selbsttätigkeit und Selbständigkeit in Frage steht.« Aber auch die Wissenschaft dürfen wir nur als ein Glied des weiteren Lebenszusammenhanges ansehen. Dann sind wir vor einer einseitigen Überschätzung des Wissens sicher. Sie hat ihre stärkste Triebkraft aus dem Ganzen des Lebens zu gewinnen, sonst wird sie zu einem Gewebe abstrakter Formeln. Die Gefahren einer intellektualistischen Ordnung des Lebens stehen uns heute deutlich vor Augen, und wir müssen vor ihnen auf der Hut sein. Einseitiger Intellektualismus muß überall, wo er sich zeigt, bekämpft werden. Damit trifft Eucken auf dem Gebiet der Pädagogik besonders der höheren Schulen die wundeste Stelle des alten Bildungsideals. In ihm herrscht in ungesunder und die freie Entfaltung aller geistigen Kräfte hemmender Weise der Intellektualismus vor. Gegen ihn richtet sich auch, wie wir sahen, vorwiegend der Kampf der verschiedenen modernen Strömungen. Gegen ihn richtet sich vor allem auch unser Kampf. Daß dieser Kampf berechtigt ist, wird uns also auch von Euckens Philosophie bezeugt.

So sollen demnach nach Eucken Religion, Moral, Kunst und Wissenschaft mit ihren in der Geistesgeschichte der Menschheit erprobten Ewigkeitswerten die Bausteine liefern zum Aufbau eines selbständigen Geisteslebens, eines Innenlebens und einer Innenwelt, die sich der Natur und der Kultur entgegenzustellen vermag. Diese Innenwelt ist der modernen Menschheit verloren gegangen, daher ihr Unglück und ihr ungestilltes Sehnen. Von einer solchen Innenwelt kann aber der Mensch nicht lassen, sie können auch die glänzendsten Triumphe der äußeren Kultur nicht ersetzen, wie uns wiederum die Geschichte des Geisteslebens selbst lehrt. Darum ist die Gestaltung einer solchen Innenwelt, eines selbständigen Geisteslebens mit von Natur und Kultur unabhängigen, ewigen Gesetzen das Hauptproblem der Gegenwart.

Ich habe mich bemüht, in der obigen Skizze der Philosophie Euckens ihre wichtigsten Gedanken, die Gedanken, die den Fortschritt, den sie bedeutet, hervortreten lassen, zu entwickeln und im Hinblick auf das Thema dieser Schrift von ihnen aus zugleich Ausblicke zu er-

öffnen auf die aktuellen Fragen der Pädagogik. Inwieweit mir dies gelungen ist, muß ich der Entscheidung des Lesers anheimstellen. Für den zweiten Teil der Aufgabe betrachte ich es als ein gutes Omen, daß sich die Anwendung der entwickelten Gedanken auf die Pädagogik fast von selbst ergibt.

2. Der Neuidealismus als Grundlage eines neuen Bildungsideals.

Wir sahen, daß nur die Anerkennung und die Aneignung eines selbständigen Geisteslebens uns aus den Verwicklungen und Verworrenheiten des modernen Lebens befreien und das Lebensproblem lösen kann. Ist dies aber der Fall, dann kann das Ziel der Jugendbildung kein anderes sein, als dieses selbständige Geistesleben anzubahnen, für es das Fundament zu legen. Gegenüber diesem Ziel müssen alle anderen Ziele, alle Rücksichten auf Staat und Gesellschaft zurücktreten. Sie sollen nicht etwa ausgeschieden werden, aber sie können nur insoweit Berücksichtigung finden, als sie dem Hauptziele nicht hinderlich werden. Für den Aufbau dieses Geisteslebens kommen Religion, Moral, Kunst und Wissenschaft gleichmäßig in Frage. Alle geistigen Kräfte sind zu einer geistigen Entwicklung anzuerkennen und zu entfalten, und somit ergibt sich, daß das Bildungsideal, das aus dieser Weltauffassung mit Notwendigkeit resultiert, sich im wesentlichen deckt mit dem Bildungsideal der Begründer unserer Gymnasien, Wilhelm von Humboldts und seiner Mitarbeiter. Denn auch sie stellten als oberstes Ziel der Jugendbildung auf die freie Entfaltung aller geistigen Kräfte. Nur wird das Bildungsideal unserer Zeit insofern dem neuhumanistischen gegenüber einer Erweiterung bedürfen, als wir nicht mehr die Ansicht vertreten können, daß das Ziel allein durch das Studium der alten Sprachen und Literaturen erreicht werden könne. Darüber später mehr. So haben zwar die Mittel sich geändert oder vielmehr erweitert, aber das Ziel ist dasselbe.

Wenn dieses Bildungsideal verwirklicht werden soll, so ist vor allem zu brechen mit dem Intellektualismus, der das überlieferte Bildungsideal ganz einseitig beherrscht. Er ist der Anschauung entsprungen, daß das Denken das Ganze des menschlichen Geisteslebens ausmache, eine Anschauung, die bekanntlich durch Hegel vertreten wurde und dank dem gewaltigen Einflusse, den er seinerzeit ausübte, auch in die Schule und zwar besonders in die Gymnasialpädagogik eingedrungen ist. Diese Anschauung können wir aber nicht mehr teilen. »Die Gefahren einer intellektualistischen Ordnung des Lebens

stehen uns heute deutlich vor Augen.« Wir wissen, daß Denken und Wissen nur als ein Glied des weiteren Lebenszusammenhanges angesehen werden dürfen. Sie sind deshalb auch für die Jugendbildung nicht allein maßgebend. Das Denken kann nicht zum ersten Standort des ganzen Lebens werden, denn es vermag nicht das ganze Leben zu umfassen. Es vermag wohl ein Gewebe von Formen hervorzubringen, nicht aber diesen einen lebendigen Inhalt zu geben. Wir dürfen eine solche »formale Bildung« nicht als das einzige oder auch nur höchste Ziel der Bildung ansehen, sonst geht der lebendige Inhalt verloren. Auf keinem Gebiet hat sich dies im 19. Jahrhundert deutlicher gezeigt als auf dem des altsprachlichen Unterrichts, in dem diese »formale Bildung« der Götze wurde, dem alles andere geopfert, und in dem versäumt wurde, die Gedankenmassen der antiken Welt der Jugend zuzuführen und durch sie den ganzen Menschen zu befruchten. Denn die Gedanken der klassischen Schriftsteller des Altertums wenden sich nicht bloß an den Verstand, sondern sie führen zugleich dem Gemüt, der Phantasie und dem Willen die wertvollste Nahrung zu. Wir sahen aber, wie dieser Intellektualismus sich auch anderer Unterrichtsgebiete bemächtigt und ihnen damit ihre besten Kräfte geraubt hat. Nicht formale Bildung, sondern die Aneignung eines lebendigen Inhalts von Gedanken und Ideen muß das Hauptziel des Unterrichts sein.

Auf allen Gebieten des Unterrichtes müssen wir uns bewußt bleiben, daß es nicht bloß gilt, den Verstand und das Gedächtnis zu bilden, sondern daß es darauf ankommt, alle geistigen Kräfte zu entwickeln, und daß neben dem Denken und Wissen auch das Gestalten, das Empfinden und das Wollen gepflegt werden muß, daß also ästhetische und sittliche Bildung der intellektuellen ebenbürtig sind. Daraus folgt, daß die Forderungen einer gewissen ästhetischen Bildung, sowie einer Bildung des Empfindens und Wollens durch Religion und Moral, wie sie von verschiedenen Seiten aufgestellt sind, an sich unabweisbar sind, nur darf man mit solchen Forderungen nun nicht in dieselbe Einseitigkeit verfallen, wie es der Intellektualismus tat, d. h. man darf nun nicht ausschließlich ästhetische und moralische Bildung verlangen und den Intellekt vor die Tür setzen. Es wird vielmehr die Aufgabe die sein müssen, den Intellektualismus aus den Gebieten, in denen er sich in ungebührlicher Weise alleinherrschend festgesetzt hat, zurückzudrängen, um hier der ästhetischen und ethischen Bildung den ihr zukommenden Platz zu erobern. Es wird dies vor allem im Religionsunterricht, im Deutschen und im fremdsprachlichen Unterricht geschehen müssen.

Auch paßt der Universalismus des alten Bildungsideals in das neue nicht hinein. Er ist einmal dadurch entstanden, daß infolge der Fortschritte in Wissenschaft und Technik die verschiedensten Gebiete in den höheren Schulen Berücksichtigung verlangten, weil, wie man sagte, sie zum Verständnis des modernen Lebens und zu einer förderlichen Mitarbeit an den Aufgaben der Gesellschaft notwendig seien. Sie wurden also von der Sozialkultur verlangt, die als höchstes Bildungsziel die Fähigkeit zur Mitarbeit an der Wohlfahrt der Gesellschaft aufstellte. Für uns ist dies aber nicht das oberste Ziel, für uns kommt vielmehr in erster Linie der Aufbau einer selbständigen Geisteswelt in Frage; für ihn wirkt aber diese Anhäufung von Wissen, das sich nicht in Leben und Erleben umsetzt, viel mehr hemmend als fördernd. Auch können wir nicht den zweiten Grund anerkennen, der für den Universalismus geltend gemacht wird und der besagt, daß der Staat von denen, die später in von ihm verliehene und bezahlte Ämter einrücken wollen, eine gleichmäßige Vorbildung verlangen darf und muß. Übrigens ist ja dies Prinzip auch schon durch die Gleichstellung der Realanstalten mit den Gymnasien verlassen worden. In dieser Forderung macht sich die Hegelsche Überspannung der Staatsidee geltend, die Eucken treffend Politismus nennt. Einem solchen Eingriff in die freie Entwicklung geistiger Eigenart kann aber nicht eine Weltanschauung das Wort reden, die gerade in der Entfaltung dieser geistigen Eigenart ein wertvolles Mittel zum Aufbau eines selbständigen Geisteslebens erkennt. Die von dem Universalismus von allen gleichmäßig geforderte »allgemeine Bildung« hemmt die Persönlichkeitsbildung, die das neue Bildungsideal verlangt.

Wenn wir von Persönlichkeitsbildung reden, so denken wir an diejenige Auffassung des Begriffs »Persönlichkeit«, wie Eucken sie vertritt und wie wir sie oben entwickelt haben, nicht an die vage Auffassung dieses Begriffs, wie sie sich in der individualistischen Philosophie findet. Wir weisen deshalb die Forderung einer schrankenlosen Entfaltung auch der sinnlichen Individualität in der Jugenderziehung, wie sie die moderne Freiheitspädagogik verlangt, entschieden zurück, müssen aber wohl und ebenso entschieden eine größere Berücksichtigung der geistigen Eigenart verlangen, als sie in dem herrschenden Schulsystem üblich ist. Sie müssen wir fordern im Interesse der Anbahnung eines selbständigen Geisteslebens, die wir als Bildungsideal im Auge haben. Und diese Forderung kann auch erfüllt werden, ohne daß dadurch Gesellschaft und Staat Schaden leiden; ihre Erfüllung würde ihnen im Gegenteil sehr zugute kommen, denn eine solche Persönlich-

keitsbildung, die es sich zur Aufgabe macht, gerade die geistigen Kräfte möglichst zu entwickeln, mit denen die Natur den einzelnen Zögling besonders begabte, würde die Heranbildung selbständiger Köpfe auf verschiedenen Gebieten geistiger Betätigung zur Folge haben, und solche selbständigen Köpfe sind doch sicherlich auch für Staat und Gesellschaft wertvoller als geistig uniformierte Schablonenmenschen. Eine solche Persönlichkeitsbildung ist für unsere Zeit zu fordern statt »formaler Bildung« und »allgemeiner Bildung«. Hier liegt der bedeutungsvollste Abstand zwischen dem alten und dem neuen Bildungsideal.

Einen Punkt hat das Bildungsideal des Neuhumanismus mit dem überlieferten Bildungsideal, das man nach seinen besonders charakteristischen Merkmalen das Hegelsche nennen kann, gemeinsam, nämlich die Meinung, daß allein oder vorwiegend das klassische Altertum die Mittel für die höhere Bildung liefern könne und müsse. Diese Meinung entspricht nicht den Grundgedanken des Neuidealismus. Denn er hebt, wie wir sahen, gerade hervor, daß nicht nur das Altertum für den Aufbau eines selbständigen Geisteslebens wertvolle Bausteine geliefert, sondern daß auch gerade die Neuzeit auf den verschiedensten Gebieten Ewigkeitswerte geschaffen hat, die das Altertum noch nicht kannte und auf die wir nicht verzichten können, wenn wir unserer Zeit gegenüber selbständig werden wollen. Deshalb kann jene Art des Transzendentismus, die sich aus der Gegenwart in die Welt des Altertums flüchtete und ausschließlich in ihren Idealen lebte, nicht als für die Forderungen des Neuidealismus ausreichend anerkannt werden. Aus diesem Grunde kann er auch nicht die noch heute mehrfach hervortretende Forderung unterstützen, daß die Gymnasien auf ihre ursprüngliche Organisation zurückgeführt werden sollen, bei der die alten Sprachen den ganzen Unterricht beherrschten. Denn derartige Gymnasien würden ihre Schüler völlig unbekannt lassen mit Epochen der Geistesgeschichte, die für die Entwicklung des Geisteslebens von nicht geringerer Bedeutung gewesen sind als das Altertum. Es werden sich vielmehr die Gymnasien unserer Zeit nicht der Aufgabe verschließen dürfen, ihren Zöglingen auch wichtige geistige Höhepunkte der modernen Kultur nahe zu bringen, und diese Aufgabe wird hier in erster Linie der deutsche und daneben der neusprachliche Unterricht mit zu lösen haben. Andrerseits werden die Realanstalten es nicht versäumen dürfen, durch Übersetzungen die Schüler auch mit den wichtigsten Werken des Altertums bekannt zu machen und nach dieser Seite hin eine Ergänzung vorzunehmen. Diese Aufgabe wird hier vor allen dem deutschen Unterricht zufallen. Nur auf diese Weise bleiben wir unserm obersten

Ziele treu, in dem höheren Jugendunterricht soweit wie möglich den Aufbau einer selbständigen Geisteswelt dadurch anzubahnen, daß wir den jugendlichen Geist mit den in der Geschichte des Geisteslebens vom Altertum bis auf unsere Zeit erzeugten und erprobten Ewigkeitswerten in Berührung bringen und seiner aufstrebenden Gedankenwelt die Richtung auf sie geben.

Noch weniger als der Transzendentismus früherer Philologen verträgt sich aber mit den Grundsätzen des Neuidealismus sein Antipode, der Utilitarismus, der die Rücksicht auf die Sozialkultur zum Maßstab nimmt bei der Beurteilung der Unterrichtsziele. Ihn verwirft Eucken aufs entschiedenste. Er sagt an einer Stelle — ich weiß nicht mehr, wo —, daß der Utilitarismus, in welcher Form er auch immer auftrete, der Tod alles echten geistigen Lebens sei. Daß er damit recht hat, hat ein Teil der extremen neusprachlichen Reformer bewiesen, die als das Ziel des neusprachlichen Unterrichts die Sprachfertigkeit aufstellten und, indem sie diesem utilitaristischen Ziele nachjagten, alle wahre Geisteskultur aus dem neusprachlichen Unterricht der höheren Schulen vertrieben.

Wie erscheinen nun im Lichte des Neuidealismus die verschiedenen pädagogischen Strömungen, die gegen das alte Bildungsideal den Kampf aufgenommen haben und die wir oben betrachteten? Das Bestreben Herbarts und seiner Schule, den altsprachlichen Unterricht aus den Fesseln eines öden Formalismus zu befreien und in diesem Unterricht statt einseitiger Intellektbildung durch grammatische Übungen eine Bildung des ganzen jugendlichen Geistes durch den Gedankengehalt klassischer Autoren zu erzielen, wird er ohne weiteres billigen, denn dies Bestreben entspricht durchaus seiner Auffassung von den Zielen der Jugendbildung. Handelt es sich doch bei diesem Bestreben um den Kampf gegen die Alleinherrschaft des Intellektualismus in dem wichtigsten Unterricht des Gymnasiums, und wir wissen ja, wie Eucken immer wieder hervorhebt, daß das Denken nur ein Teil unseres Geisteslebens ist und deshalb sich nicht anmaßen darf, es ganz beherrschen zu wollen, und daß es erst wirklichen Wert bekommt in einem weiteren Lebenszusammenhange. Dagegen wird der Neuidealismus sich durchaus ablehnend verhalten gegen die Auffassung einer naturalistisch-realistischen Richtung, daß der Mensch nur ein Glied im Mechanismus der Natur und ihr gegenüber ohne alle Selbständigkeit sei, daß deshalb auch der Jugendunterricht in erster Linie darauf gerichtet sein müsse, die Gesetze der Natur zu erkennen und sich diese mehr und mehr dienstbar zu machen. Eine solche Auffassung widerspricht

seinem Grundprinzip, der Annahme der Wirklichkeit eines selbständigen Geisteslebens. Deshalb kann er nicht zugeben, daß der Unterricht vorwiegend eingestellt wird auf die Kenntnis der Natur und ihrer Gesetze und auf solche Kenntnisse und Fertigkeiten, die die gegenwärtige Kultur und Gesellschaft erfordert. Er muß in einer solchen Forderung vielmehr ein unberechtigtes Opfern wertvollster persönlicher Bildung zugunsten der Naturerkenntnis und der Sozialkultur erblicken. Auch paßt der auch in dieser Richtung vorherrschende Intellektualismus nicht in sein Programm. Bei aller Anerkennung der Bedeutung der Naturwissenschaft und ihrer großartigen Erfolge wird sich nach seiner Grundanschauung der Neuidealismus zu der Ansicht F. Paulsens bekennen müssen, daß den wesentlichsten Teil des Jugendunterrichts doch die Orientierung in der geistig-sittlichen Welt ausmachen müsse. Er wird deshalb auch nicht für die von extremen Vertretern der realistischen Richtung aufgestellte Forderung einer völligen Abschaffung des altsprachlichen Unterrichts eintreten, weil er die wichtigen geistigen, ethischen und ästhetischen Bildungselemente, die die antiken Sprachen und Kulturen aufweisen, nicht der ganzen Jugend vorenthalten zu dürfen glaubt, wenngleich er zugeben muß, daß auch die moderne Kultur, ihre Literatur und Philosophie eine echt humanistische Bildung zu übermitteln in der Lage sind und ihr deshalb in der Unterrichtsorganisation entsprechende Berücksichtigung zuteil werden muß. Es führen mehrere Wege zu diesem Ziele. Daß eine utilitaristische Zielsetzung für den neusprachlichen Unterricht, die von der realistischen Schule befürwortet wird, dem Bildungsideale des Neuidealismus direkt widerspricht, liegt auf der Hand und ist auch schon kurz erwähnt worden.

Die Bestrebungen der Kunsterziehungstage sind vom neuidealistischen Standpunkte an sich durchaus zu begrüßen. Entsprechen sie doch dem Wunsche, den einseitig herrschenden Intellektualismus zurückzudrängen und auch der gestaltenden Phantasie im Leben zu ihrem Recht zu verhelfen. Solchen Bestrebungen wird gern eine Philosophie zustimmen, die dem künstlerischen Schaffen im Aufbau eines selbständigen Geisteslebens eine so bedeutende Rolle zuweist wie es Eucken tut. Aber auch der Phantasie wird sie es entschieden verwehren, daß sie nun etwa anstatt des Intellekts sich der Alleinherrschaft bemächtigt. Sie kann nur neben den anderen Geisteskräften Berücksichtigung verlangen. Daraus folgt, daß wir im Jugendunterricht auf keinen Fall die ästhetische Bildung zugunsten einer intellektuellen in dem Maße vernachlässigen dürfen, wie es das alte Bildungsideal tut, und es ist

ein bleibendes Verdienst der Kunsterziehungstage, auf die unbedingte Notwendigkeit einer besseren ästhetischen Erziehung unserer Jugend hingewiesen und für sie auch wertvolle praktische Winke gegeben zu haben. Auch ist zu fordern, daß die ästhetische oder künstlerische Veranlagung der wissenschaftlichen gleich bewertet wird, denn sie ist von nicht geringerer Bedeutung für das Geistesleben als diese. Deshalb muß auch die Schule in ganz anderer Weise dieser künstlerischen Veranlagung Rechnung tragen als es geschieht und ihre Leistungen für durchaus würdig halten, wissenschaftliche Mankos auszugleichen. Gerade die künstlerisch veranlagten Schüler haben in unsern höheren Schulen einen schweren Stand, weil hier zu einseitig mit der intellektuellen Elle gemessen wird. Dadurch geschieht solchen Naturen bitteres Unrecht. Das empfinden sie tief, und das ist auch der Grund, weshalb gerade aus Künstlerkreisen die heftigsten Anklagen gegen die höheren Schulen ertönen. Darin muß Wandel geschafft werden. »Es muß,« wie Münch mit Recht betont, »das Unrecht vermieden werden, welches den besonders mit Phantasie und mit künstlerischer Anlage begabten Schülern unter dem Gesichtspunkt rein verstandesmäßiger Bewertung angetan zu werden pflegt«. Aber nimmermehr darf nun, wie es extreme Vertreter des Ästhetizismus wollen, in der Jugenderziehung künstlerisches Gestalten und ästhetisches Genießen alle wissenschaftliche Bildung verdrängen. Es soll nicht bloß das Wissen herrschen, aber es soll doch mit herrschen, und zu dem Wissen und Können muß sich dann noch gesellen das Wollen.

Ich erinnere hier an die Worte des Geh. Regierungsrats v. Seidlitz auf dem Dresdener Kunsterziehungstage. Er sagte, daß die Grundlage, auf der die Bildung bisher gefördert worden sei, in den Schulen nicht geändert werden solle und fuhr fort: »Wohl aber handelt es sich darum, die jetzige Bildung, die in einseitiger Weise die Ausbildung der Verstandeskräfte anstrebte, zu ergänzen nach der Seite der Ausbildung auch der übrigen sehr wesentlichen Fähigkeiten des Menschen, nämlich der Fähigkeiten zum künstlerichen Auffassen und Schaffen, die für eine viel größere Zahl von Betätigungen im Leben notwendig sind und entwickelt werden müssen, als wir im allgemeinen jetzt anzunehmen pflegen.« Und die ganze Frage rückte auf dem Weimarer Kunsterziehungstage Kerschensteiner in eine treffliche Beleuchtung, indem er vor allem gegenüber der ästhetischen Bildung die ethische betonte. »Alle Erziehung strebt zur sittlichen Freiheit. Für sie ist die ästhetische Erziehung die notwendige, aber nicht die hinreichende Bedingung. Ästhetische Erziehung ist zunächst wenigstens eine Erziehung

zum Genusse, eine Erziehung des Intellekts wie des Gefühls. Das sittliche Handeln aber erfordert eine Erziehung des Willens, und wenn wir den ästhetisch genießenden Menschen zu einem ethisch handelnden Menschen machen wollen, dann dürfen wir nicht übersehen, daß mit der ästhetischen Erziehung, zum Teil sogar durch sie, auch eine starke Willenserziehung unserer Nation vorhanden sein muß, damit nicht bloß schön empfindende Männer und Frauen unserm Vaterland erstehen mögen, sondern auch sittlich große Menschen, die überdies jedem, der sie betrachtet, auch immer einen wahrhaften ästhetischen Genuß bereiten, weil alle ihre Handlungen sich in die eine schöne Form einordnen, die sie sich selbst gegeben haben.« Deshalb muß zu der intellektuellen und ästhetischen Bildung die ethische Erziehung hinzukommen. Von diesem Gesichtspunkt aus sind die moralpädagogischen Bestrebungen Foersters u. a. an sich durchaus im Sinne des Neuidealismus, wenn sie nicht zu einseitig die moralische Belehrung der Schüler betonen. Davon sind sie aber nicht freizusprechen. Wir haben uns darüber schon an anderer Stelle geäußert und vor allem hervorgehoben, daß wir die Forderung einer »Hinwendung der Schule auf die konkreten Bedürfnisse des Lebens und der Menschen« als einen Utilitarismus ansehen, der sich mit dem Bildungsideal des Neuidealismus nicht verträgt. Aber wenn auch die Moralpädagogik an einer Unterschätzung der wissenschaftlichen Bildung krankt, wenn sie ferner auch den Wert der Pflege der persönlichen geistigen Eigenart verkennt, so ist doch ihr Bemühen um eine sittliche Vertiefung des Schulbetriebs außerordentlich verdienstlich. Besonders ist ihr Kampf gegen die polizistische Disziplin zu begrüßen, denn diese Disziplin ertötet alles Vertrauen und jede persönliche Annäherung zwischen Lehrern und Schülern. Ohne dieses Vertrauen und ohne die dadurch entstehende Freude an geistiger Arbeit ist aber keine wirklich fruchtbringende Tätigkeit denkbar, ohne sie kann es nimmer zu einer freien Entfaltung aller geistigen Kräfte kommen, die unser Bildungsideal verlangt.

Die Stellung des Neuidealismus zu der individualistischen Pädagogik ist in der Hauptsache schon gekennzeichnet in dem Kapitel über »ästhetische und ethische Kultur, Persönlichkeit und Charakter«. Es ist dort darauf hingewiesen, wie sehr sich der Persönlichkeitsbegriff des Neuidealismus von dem dieser Individualisten unterscheidet, und wie der Ästhetizismus dieser Richtung mit seiner freischwebenden Stimmung für die Jugendbildung große Gefahren in sich birgt. Damit sind ihre Hauptprogrammpunkte wie die freie Selbstentfaltung des Kindes und die einseitige ästhetische Kultur schon zurückgewiesen,

und ich brauche an dieser Stelle nicht darauf zurückzukommen. Auch die Forderung der »Nationalschule« mit grundsätzlicher Ausscheidung der antiken Kultur verträgt sich nicht mit unserer Ansicht, daß das Altertum für den Aufbau des Geisteslebens die wertvollsten Bausteine darbietet, die wir der Jugend nicht vorenthalten dürfen. An dem Aufbau des Geisteslebens ist nicht bloß unsere Nation beteiligt. Eine höhere Schule kann sich deshalb nicht auf die Kultur des eigenen Volkes beschränken, sondern muß auch, soweit es möglich ist, in fremde Kulturen einführen, und bei der Bedeutung, die die alte Welt für die Entwicklung des menschlichen Geisteslebens nun einmal hat, können wir sie nicht ohne Schaden einfach aus dem höheren Unterrichte eliminieren.

So ergibt sich, wenn man die Grundgedanken des Neuidealismus auf die Pädagogik, besonders auf die der höheren Knabenschulen, anwendet, daß er, wie allgemein im Leben, so auch auf diesem Sondergebiet alle Einseitigkeit verwirft und zu einer Synthese der verschiedenen Forderungen drängt. Wie zu einem wahrhaft selbständigen Geistesleben Religion, Moral, Kunst und Wissenschaft zusammen wirken müssen, so muß auch schon die Jugenderziehung diejenigen geistigen Kräfte, aus denen sie entsprossen sind, berücksichtigen und darf keine von ihnen auf Kosten der andern unentwickelt lassen. Weder eine einseitig intellektualistische Bildung, wie sie das alte Bildungsideal vertritt, noch eine einseitig ästhetische Bildung, wie sie von anderer Seite verlangt wird, noch auch eine einseitige moralische Bildung kann das Bildungsideal sein, sie alle berücksichtigen nur einen Teil des Geisteslebens. Es muß vielmehr heißen: Freie Entfaltung aller geistigen und sittlichen Kräfte.

V. Das neue Bildungsideal in der Schule.

1. In der Methodik des Unterrichts.

Der Unterricht des alten Systems wird wesentlich beherrscht von dem Intellektualismus. Er nimmt darin eine Zentralstellung ein, die ihm nicht zukommt, ebenso wie in der Weltanschauung Hegels das Denken eine Rolle spielt, die es im gesamten Geistesleben nicht beanspruchen kann. Es wird also darauf ankommen, im Unterricht unserer höheren Schulen die einseitige Bildung des Verstandes und des Gedächtnisses überall da zurückzudrängen, wo sie sich auf Kosten

der anderen geistigen Kräfte unberechtigt ausgebreitet hat, und das ist auf den verschiedensten Gebieten, ja fast überall der Fall.

Ganz besonders ist dies geschehen in dem altsprachlichen Unterricht der Gymnasien. Wir schilderten schon, in welcher Weise hier im vorigen Jahrhundert die Grammatik auf den Thron gehoben und die Schriftstellerlektüre mehr oder weniger ganz in ihren Dienst gestellt wurde. Durch die grammatischen Übungen sollten die Schüler zur »formalen Bildung«, zur höchsten Ausbildung des Intellekts gebracht werden, und damit glaubte man die echte Geistesbildung zu übermitteln. Man setzte eben Intellekt und Geist gleich, nach dieser Auffassung äußert sich das Geistesleben nur im Denken. Wir haben auf die Unhaltbarkeit dieser Auffassung mehrfach hingewiesen. Dieser intellektualistische Betrieb des altsprachlichen Unterrichts hat zur Folge gehabt, daß er den nicht einseitig verstandesmäßigen, sondern mehr künstlerisch oder auch nur phantasievoll veranlagten Schülern nichts zu bieten vermochte. Daß dies der Fall gewesen ist, werden, wie ich zu glauben wage, mir die Künstler, die das Gymnasium besucht haben, bestätigen, und das liegt ja auch in der Natur der Sache. Die neueste Bestätigung dieser Tatsache liefert das Buch von Graf »Schülerjahre«. Ein solches Verfahren kann man aber unmöglich als richtig anerkennen, wenn man diesem Unterricht die Aufgabe zuweist, an seinem Teil an der Entfaltung aller geistigen Kräfte der Schüler beizutragen. Dann muß man verlangen, daß er diese einseitige Verstandesdressur aufgibt.

Auf der Unter- und Mittelstufe, wo es sich im wesentlichen um die Aneignung der zur Lektüre erforderlichen sprachlichen Kenntnisse handelt, wird naturgemäß die intellektuelle Betätigung den Vorrang beanspruchen können. Nur müßte auch hier im Auge behalten werden, daß es sich bei dieser Aneignung um die sprachliche Ausrüstung für die spätere Lektüre handelt und nicht um besondere Übungen im Interesse einer Verstandesdressur. Die aus der Aneignung der fremden Sprachen sich ergebende Art formaler Bildung würde dadurch nicht verloren gehen, denn sie ist mit dieser Aneignung notwendig verbunden, wohl aber würden bei einer solchen Auffassung von der Aufgabe dieses Unterrichts die ewigen Prüfereien und die Extemporalien mit allen möglichen und unmöglichen Fußangeln weniger notwendig erscheinen als es der Fall ist. Daß das aber für einen rationellen psychologischen Unterrichtsbetrieb und vor allem für eine größere Freude am Unterricht die heilsamsten Folgen haben würde, ist von einsichtigen Pädagogen so oft hervorgehoben, daß man darauf wohl kaum noch näher einzugehen braucht. Daß die Freude an dem Unterrichtsstoffe zu

wirklichem Erfolge unerläßlich ist, daß auch hier Lust und Liebe die Fittiche zu großen Taten sind, scheint man in gewissen pädagogischen Kreisen nicht zu wissen oder nicht zu glauben, sonst würde man doch wohl nicht durch unvernünftige Extemporalien, in denen große Prozentsätze von Schülern trotz aller Mühe mit nicht genügenden Resultaten abschließen, systematisch alle Lust und Liebe ertöten. Einer vermeintlich unübertrefflichen Verstandesdressur opfert ein solches System Jugendfreude und Jugendfrische und legt die kindliche Phantasie in Fesseln. Die grimmige Poseidongestalt mit dem wuchtigen Dreizack, die Münch aus der Region der obersten Schulregenten für die unfugtreibenden Kleingeister im deutschen Unterricht herbeisehnt, wäre auch hier sehr am Platze. In dem neuen Extemporaleerlaß ist sie neuerdings erschienen und hat in das alte Extemporalesystem mit erfreulicher Energie Bresche gelegt. — Auf der Oberstufe müßten aber alle grammatischen Übungen abgeschafft werden. Der bloßen Intellektbildung ist in dem Unterricht der Unter- und Mittelstufe genug Zeit gewidmet, auf der Oberstufe hat an ihre Stelle eine Persönlichkeitsbildung zu treten in dem Sinne, daß sich hier der altsprachliche Unterricht an den ganzen jugendlichen Menschen zu wenden hat, also neben der Intellektbildung eine Befruchtung von Phantasie, Gemüt und Willen sich zum Ziele setzen muß. Diese Persönlichkeitsbildung, die Entfaltung aller geistigen Kräfte, ist aber nur zu erreichen durch die Lektüre, und zwar durch die Lektüre der hervorragendsten klassischen Schriftsteller des Altertums. Sie waren selbst Persönlichkeiten mit einem selbständigen Geistesleben, an ihren Werken sind alle Geisteskräfte, Intellekt, Phantasie und Wille tätig gewesen, und deshalb vermögen sie auch in andern ein solches Geistesleben anzubahnen und alle Geisteskräfte in der Jugend zu beleben und zu stärken. Wenn aber hier noch weiter die Grammatik und die Skripta als die Hauptsache angesehen werden, dann geht dieser Unterricht seines schönsten Erfolges, nämlich einer Bildung des ganzen Menschen, verlustig. Hier richtet der Intellektualismus großen Schaden an. Der Schaden kann aber auf keine andere Weise gehoben werden als durch Abschaffung aller besonderen Grammatikstunden und Skripta. Denn wer unbefangen die Sachlage betrachtet, der kann sich doch der Erkenntnis nicht verschließen, daß wenn in der Prima noch Skripta, und in der Prüfung ein Skriptum verlangt wird, Lehrer und Schüler die Skripta für die Hauptsache ansehen und dann die Lektüre an die zweite Stelle rückt, so daß ein Einlesen in die Schriftsteller nicht erreicht wird. Dazu liegt der Intellektualismus den Philologen viel zu sehr im Blute, als

daß sie ihm nicht sofort wieder anheim fallen sollten, wo sie einer solchen Versuchung dazu ausgesetzt werden, wie sie in den Grammatikstunden und den Skriptis ihnen entgegentritt. Doch ich habe mich darüber in früheren Schriften, zuletzt noch besonders eingehend in meinen in Jena gehaltenen Vorträgen, die unter dem Titel »Der Kampf um die fremdsprachliche Methodik« (Hahn, Hannover 1908) erschienen sind, so oft und ausführlich geäußert, daß ich hier auf weitere Erörterungen verzichten zu können glaube. Hier sei nur nochmals hervorgehoben, daß nur auf diese Weise der altsprachliche Unterricht zu einer Entfaltung und Belebung aller geistigen Kräfte beitragen und dem neuidealistischen Bildungsideal, der Anbahnung eines selbständigen Geisteslebens, entsprechen kann.

In ähnlicher Weise ist der neusprachliche Unterricht zu gestalten. Er hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte von einem einseitigen Grammatizismus mehr frei gemacht als der altsprachliche, ist aber dafür vielfach in utilitaristische Bahnen geraten, indem er die technische Sprachbeherrschung als oberstes Ziel zu verfolgen begann. Eine solche technische Sprachfertigkeit vermag aber für die Anbahnung eines echten Geisteslebens rein gar nichts zu leisten und verträgt sich als Unterrichtsziel mit unserem Bildungsideal in keiner Weise. Auch im neusprachlichen Unterricht wird man auf der Unter- und Mittelstufe, wo es sich um die Aneignung des sprachlichen Materials handelt, der Intellektbildung, der Bildung von Verstand und Gedächtnis, den Vorrang zugestehen müssen, auf der Oberstufe dagegen wird auch hier eine Persönlichkeitsbildung durch literarische Meisterwerke anzustreben sein. Diese Werke können in dieser Beziehung ganz so wirken wie die Schriften der Alten. Aber es dürfen dann nur die bedeutendsten Werke der hervorragendsten Autoren zur Lektüre herangezogen werden, und zwar die Werke von Historikern, klassischen Dichtern und Philosophen. Die Philosophen fanden bislang im neusprachlichen Unterricht noch fast gar keine Berücksichtigung. Und doch kann der neusprachliche Unterricht dem altsprachlichen an bildendem Wert nur dann gleichkommen, kann nur dann an der Anbahnung eines Geisteslebens in den jugendlichen Seelen wirksam teilhaben, wenn er die aufstrebende Gedankenwelt der Jünglinge an die Werke bedeutender französischer und englischer Philosophen heranführt. Leider ist sich erst ein kleiner Teil der Neusprachler der Wichtigkeit dieser Forderung bewußt. Es ist zu hoffen, daß das Bewußtsein bald allgemeiner werde. Passende philosophische Lektürestoffe sind bereits vorhanden. Professor Ruska in Heidelberg hat solche für den französischen und

englischen Unterricht bereit gestellt, und ich habe je ein philosophisches Lesebuch für den französischen und den englischen Unterricht der Oberstufe herausgegeben. Die Bestrebungen, auf diese Weise der Philosophie in dem neusprachlichen Unterricht Eingang zu verschaffen, finden bei bedeutenden Pädagogen und Philosophen lebhafteste Zustimmung. Der Widerstand gegen philosophische Lektüre in diesem Unterricht ist in erster Linie bedingt durch die mangelhafte philosophische Vorbildung der neusprachlichen Lehrer; weil sie sich dieser Schwäche bewußt sind, befürchten sie der neuen Aufgabe nicht gewachsen zu sein. Ich habe deshalb in meinen Vorträgen in Jena die Forderung aufgestellt, daß von einem Kandidaten, der in den neueren Sprachen die facultas docendi für alle Klassen erwerben, also später in Prima unterrichten will, im Staatsexamen der Nachweis zu erbringen ist, daß er über die Entwicklung der französischen und englischen Philosophie in den letzten drei Jahrhunderten orientiert und mit ihren wichtigsten Problemen vertraut ist. Man könnte ihm dafür die Prüfung in der alten Philosophie erlassen.

So bedarf der gesamte fremdsprachliche Unterricht an unsern höheren Knabenschulen einer Vertiefung, einer Abwendung von einseitiger Verstandes- und Gedächtnisbildung und einer Hinwendung zu einer die ganze geistige Persönlichkeit erfassenden und fördernden Bildung. Es drängt dazu ein tiefer, innerer, in unserer Kulturentwicklung liegender Grund, es drängt dazu die Wandlung unseres Bildungsideals. Ich habe diesem Gedanken am Schluß meiner Vorträge in Jena mit folgenden Worten Ausdruck gegeben, die auch hier eine Stelle finden mögen: »Die Zeit, in der die Hegelsche Philosophie die Gebildeten beherrschte, die die formale Bildung des Intelleks für das höchste Ziel der Erziehung hielt, und aus dem der Grammatismus mit seiner besonderen »formalen Bildung« geboren wurde, ist vorbei. Die materialistische Flutwelle, die in der letzten Hälfte des 19. Jahrhunderts sich über unser Vaterland ergoß, die alles, was nicht direkten Nützlichkeitswert hatte, wegschwemmen wollte, die dem altsprachlichen Unterricht mit völliger Vernichtung drohte, weil die alten Sprachen tot und deshalb entbehrlich seien, und die den neusprachlichen Unterricht nur insoweit verschonen wollte, als er rein utilitaristische Ziele verfolgte, beginnt mehr und mehr sich zu verlaufen. Es geht ein Sehnen durch die jetzige Menschheit, statt einseitiger Intellektbildung und einer äußern Abrichtung durch Fertigkeiten eine tiefere innere Bildung des ganzen Menschen zu erlangen, eine Persönlichkeitsbildung, die den Bedürfnissen des deutschen Geistes und zugleich des deutschen Gemütes

Rechnung trägt und das persönliche Leben in idealem Boden verankert. Dies Sehnen hat wohl seinen vollendetsten Ausdruck gefunden in den Meisterwerken Rudolf Euckens in Jena, dessen Neuidealismus dem, der sehen will, klar die Wege weist, die wir gehen müssen, um aus den geistigen und sittlichen Nöten unserer Zeit herauszukommen, und dem, wie ich glaube und hoffe, eine nicht zu ferne Zukunft gehört.« Diesem Neuidealismus Euckens entspricht aber allein ein fremdsprachlicher Unterricht, der sein oberstes Ziel in der Weckung persönlichen Lebens und idealer Gesinnung erblickt.

Wie sehr der Intellektualismus des alten Bildungsideals den vollen Erfolg des deutschen Unterrichtes geschädigt hat und noch schädigt, haben wir aus bitteren Worten bedeutender Schulmänner und anderer Vertreter der Bildung entnehmen können. Hier hat er am schlimmsten gesündigt. Zwar geht es auch in diesem Unterricht nicht an, daß, wie einige Vertreter einer Kunsterziehung wollen, der Intellekt einfach ausgeschieden und der ganze deutsche Unterricht nur zu einem ästhetischen Genießen wird, aber das Bewußtsein muß doch allgemein durchdringen, daß ein literarisches Kunstwerk, eine Dichtung, eben weil es ein Kunstwerk ist, sich in erster Linie an Phantasie und Empfinden wendet und der Intellekt hier zurücktreten muß. Die unverbesserlichen »Aufbauarchitekten«, »Schuldschnüffler« und »Text-Gründlinge« müssen mitleidslos aus diesem Unterricht verjagt werden, wenn wir in Zukunft dem unersetzlichen Schaden entgehen wollen, der unserer Jugend für ihr ganzes Leben daraus erwächst, daß phantasielose Verstandesmenschen ihnen unsere schönsten nationalen Dichtungen verekeln. Im deutschen Unterricht muß vor allem von seiten der Schule die Kunsterziehung gepflegt werden; hier kann sie für die wahre Pflege der künstlerischen Seite des menschlichen Geistes, für die Pflege der Phantasie mehr leisten als durch Wandschmuck und Bilder, die aber deshalb durchaus nicht gering geschätzt werden sollen. Voraussetzung dafür ist vor allem, daß die scheinbar unausrottbare Erklärungs- und Zergliederungswut mit allen Mitteln aus diesem Unterricht vertrieben wird. Ganz ohne Erklärungen geht es natürlich nicht, »aber das Wesentliche einer jeden Schulerklärung, ganz gleich auf welcher Stufe, muß sein, daß die Schüler das Kunstwerk, sei es klein oder groß, als ein Ganzes verstehen, erfassen und fühlen lernen. Nur soviel an Erklärung ist nötig, um dem Schüler diese Möglichkeit zu geben, nicht weniger, aber auch nicht mehr« (R. Lehmann). Also der Schüler soll das Kunstwerk nicht bloß als ein Ganzes fühlen, sondern auch verstehen; die intellektuelle Bildung soll auch hier mit zur

Geltung kommen, ebenso wie vor allem auch die Charakterbildung, »aber die intellektuelle Bildung in viel bescheidenerem Maße als bisher«.

Wesentlich mehr als es geschieht könnte der deutsche Unterricht auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten zur Anbahnung eines Geisteslebens beitragen, wenn er neben den nationalen Dichtern mehr auch die großen Prosaiker, die Historiker, Kulturhistoriker, Naturforscher und vor allem die Philosophen mit heranziehen würde. Dafür muß Zeit geschafft werden. Denn hier handelt es sich um eine Quelle echtester Persönlichkeitsbildung, die in einer deutschen Schule angesichts des unendlichen Reichtums unserer eigenen Kultur höher bewertet werden sollte als alle anderen, einschließlich derjenigen, die im Altertum fließt. Im Hinblick auf das Ganze des Geisteslebens müßte bei der Auswahl philosophischer Lektürestoffe vor allem darauf gesehen werden, daß Abschnitte gewählt werden, die nicht bloß den Verstand, sondern auch Phantasie und Willen anregen. Es müßten also solche philosophischen Autoren herangezogen werden, die in der Darstellung ihrer Gedanken eine ganze Persönlichkeit verraten und deshalb auf alle geistigen Kräfte zu wirken vermögen. Wie mächtig wird z. B. der ganze Mensch erfaßt, wie werden Intellekt, Phantasie und Wille zugleich aufs wertvollste und tiefste angeregt und gekräftigt, wenn man sich in Fichtes »Bestimmung des Menschen« oder in seine »Reden an die deutsche Nation« oder in Euckens in glänzendster Diktion hinfließende, das Gesamtleben umspannende Meisterwerke vertieft. Und so gibt es noch viele. Ich halte es für den Schulzwecken am besten entsprechend, wenn dem Schüler in einem Lesebuch Abschnitte aus solchen philosophischen Autoren dargeboten und im Unterricht behandelt werden. Ich habe ein solches philosophisches Lesebuch für die Oberstufe aller höheren Lehranstalten herausgegeben (Hahn, Hannover). Diesem Gedanken stimmt auch Münch zu. Er sagt in der 2. Auflage seiner Zukunftspädagogik darüber u. a.: »Einer rechten Bildungsanstalt würdiger (als eine Einführung in die Geschichte der Philosophie) erscheint die Einführung in philosophisches Denken überhaupt, wie es an der Hand wohlgewählter Lesestücke aus den verschiedenen philosophischen Autoren sich ermöglicht.« Rudolf Eucken hat die Güte gehabt, meinem philosophischen Lesebuch für den deutschen Unterricht ein Begleitwort mit auf den Weg zu geben. Aus ihm erhellt, was er sich von solcher Lektüre für die Jugenderziehung verspricht. Es heißt darin u. a.: »Die Philosophie tritt in unsern Tagen wieder stärker hervor, schon deshalb, weil die großen Gegensätze der Gegenwart jedem einzelnen immer deutlicher zum Bewußtsein kommen und von ihm eine eigene

Entscheidung fordern. Nun ist aber für die Bildung einer Gesamtüberzeugung besonders wichtig die Zeit der letzten Schuljahre; hier kommen die großen Weltfragen zuerst an den jugendlichen Geist, und und was ihn an Lösungen gewinnt, das hat für sich den Reiz, ja den Zauber des ersten Eindrucks. Wir Universitätslehrer wissen aus mannigfachster Erfahrung, wie sehr es die Weiterbildung erleichtert, wenn dieser Eindruck vom Tiefen und Wertvollen ausging, wir wissen aber auch, wie schwer sich dagegen aufkommen läßt, wenn Falsches und Flaches die Seele des Jünglings gewann. Liegt daher sehr viel daran, die aufstrebende Gedankenbewegung in richtige Bahnen zu lenken, so dürfte sich dafür kein Weg mehr empfehlen als die unmittelbare Berührung mit der Gedankenarbeit von Männern, welche dieser ihr Leben widmeten und in der Behandlung der allen gemeinsamen Probleme eine eigentümliche Art erwiesen. So kann die Jugend ganz und gar den Ernst der Probleme kosten, aber so kann sie auch die Freude erfahren, die von echter Arbeit ausgeht, so kann sie in eigene Bewegung hineingezogen werden, und so kann sie auch, ohne zu früh der Besonderheit eines einzelnen Systems zu huldigen, in ihrer Gedankenentwicklung auf ein Niveau gehoben werden, das sie den verworrenen Stimmungen des Alltags überlegen und für das Große am Großen empfänglich macht.«

Man hört auch die Klage, daß im naturwissenschaftlichen Unterricht weniger auf die Ausbildung des Anschauungsvermögens als auf das induktive Erkennen der Naturgesetze hingearbeitet wird. Wo das der Fall ist, da herrscht auch in diesem Unterricht der Intellektualismus unberechtigt vor und ist zurückzudrängen.

Ganz besonders scharf muß er aber bekämpft werden im Religionsunterricht. Daß der Neuidealismus diesen Unterricht an sich sehr hoch schätzt, bedarf wohl angesichts der großen Bedeutung, die er der Religion für den Aufbau eines selbständigen Geisteslebens zumißt, keiner besonderen Versicherung. Aber dieser Unterricht geht aller wahren Wirkung verlustig, wenn wortmäßige Formulierung und rein verstandesmäßige Behandlung ihn beherrschen. Das eigentlich Göttliche in der Religion sind nicht die Dogmen, sie stellen nach der Überzeugung des Neuidealismus menschliche Formulierungen religiöser Auffassungen früherer Zeitperioden dar, die zum Teil in einer fremden Sprache zu unserer Zeit reden. Sie bilden nicht das Wesen des Christentums und sollten deshalb auch nicht im Religionsunterricht als das Wesentliche behandelt werden. In ihm darf auf keinen Fall das Dogmatische das Ethische in den Hintergrund drängen. Welches besonders auf der

Oberstufe die eigentliche Aufgabe dieses Unterrichts ist, hat Münch in seiner Zukunftspädagogik treffend dargestellt. Ich habe die betreffende Stelle oben bereits angeführt und darf hier auf sie verweisen. (S. 16.)

Der bestehende Religionsunterricht bedarf nach Lage der Dinge einer gründlichen Reform. Er basiert noch immer im wesentlichen auf Anschauungen, die nur noch eine Minderheit derer, die sich überhaupt mit religiösen Fragen beschäftigen, teilt. Die dogmatische Gestaltung dieses Unterrichts wird immer unhaltbarer, je mehr sich die Kreise der religiös interessierten Gebildeten unter dem Einflusse der theologisch-historischen Kritik immer entschiedener vom Dogma abwenden. Die Mehrzahl der Gebildeten, soweit sie nicht überhaupt die Religion aufgegeben haben, denkt über die Dogmen genau so wie Eucken, und so steht ein dogmatischer Religionsunterricht im Widerspruch mit den religiösen Anschauungen der großen Mehrzahl von Eltern und Lehrern. Er steht aber auch im Widerspruch mit dem Wesen des modernen Staates. Er ist, wie F. Paulsen sehr wahr bemerkt, in der modernen Staatsschule nicht am Platze, »schon aus der einfachen Ursache, daß der Staat kein Bekenntnis hat. Die einzelnen Untertanen haben Bekenntnisse, sie sind verschiedenen Inhalts; der moderne Staat verhält sich gegen sie grundsätzlich neutral; er läßt sie alle zu, aber er eignet sich keines an. Bei dieser Lage der Dinge ist es offenbar in sich widersprechend, daß der Staat in Staatsschulen, deren Besuch erzwungen wird, durch Staatsbeamte unter Staatsaufsicht dogmatischen Religionsunterricht erteilen läßt; es führt dies zu dem seltsamen Zustand, daß unter derselben Autorität in der einen Schule das katholische Dogma mitsamt der Lehre von der Unfehlbarkeit des Papstes, in der andern der reformierte oder der lutherische Katechismus mit der absoluten Verwerfung des Papsttums als unfehlbare Wahrheit gelehrt wird. Die lange Gewohnheit und ein Mangel an Ernstnehmen dieser Dinge überhaupt hat uns gegen den inneren Widerspruch stumpf gemacht. Vorhanden ist er, und er wird fühlbar, sobald das Verhältnis zwischen Staat und Kirche gespannt wird wie zur Zeit des Kulturkampfes, wo es über diesen von Staatsbeamten und im Auftrag des Staates erteilten, aber von der inzwischen um das neue Dogma bereicherten Kirche nicht gebilligten Religionsunterricht zu erbitterten Kämpfen kam. Gefühlt wird er andrerseits von den Dissidenten, die genötigt werden, ihre Kinder an einem dogmatischen Religionsunterricht teilnehmen zu lassen, der ihrem Glauben oder ihren wissenschaftlichen Überzeugungen widerspricht, und die Zahl dieser Dissidenten ist offenbar nicht von

ferne erschöpft durch die Ziffern, die in den Listen der Volkszählungen als solche erscheinen. Gefühlt wird er endlich und weitaus am schärfsten von den Lehrern, die, innerlich dissidentisch gesinnt, den Religionsunterricht im Sinne und nach dem Maße eines Bekenntnisses zu erteilen haben, das ihren persönlichen Glauben nicht ausdrückt.« So drängen allgemeine kulturhistorische Wandlungen mit Gewalt auf eine Beseitigung des dogmatischen Religionsunterrichts und auf eine historisch-ethische Gestaltung desselben.

Wenn so der Religionsunterricht einer Reform bedarf im Hinblick auf die Stoffauswahl, so ist eine solche nicht minder erforderlich in der methodischen Behandlung. Theologische oder vielmehr kirchliche Forderungen haben hier vielfach die pädagogischen Gesichtspunkte zurückgedrängt. Die übliche methodische Behandlung entspricht nicht der psychologischen Entwicklung des Kindes. Alle diese Erwägungen dringen in immer weitere Kreise und machen sich immer lauter vernehmbar. Einen besonders wirksamen Ausdruck hat ihnen der in Jena im August 1911 begründete Bund für Reform des Religionsunterrichts gegeben. Es wird als sein Zweck bezeichnet, »einmütig den Willen zu einer Reform des Religionsunterrichts zu bekunden, die Lehrer und Kind frei machen will von dem unberechtigten Einfluß der Kirche und dem Zwang des Bekenntnisses, und einen Religionsunterricht zu begründen, der nur dem Kinde dienen will und daher nur von pädagogischen und psychologischen Gesichtspunkten aus orientiert sein kann.«

Daß der überlieferte Religionsunterricht kein wirklich religiöses Leben zu wecken vermag, beweist die erschreckend zunehmende Religionslosigkeit breiter Schichten unseres Volkes. Woher rührt die Erfolglosigkeit dieses Unterrichts? In einem anläßlich der Konstituierung des Bundes für Reform des Religionsunterrichts in Jena gehaltenen Vortrage sagte Professor Dr. Rein mit Recht, daß der Hauptfehler des Religionsunterrichts in den Schulen darin liegt, daß er zu sehr veräußerlicht wird, indem in ihm zu großes Gewicht auf die Quantität des religiösen Wissens gelegt wird. Auf allen Unterrichtsgebieten sei man sonst, wenigstens in den Volksschulen, Pestalozzi gern gefolgt, nur im Religionsunterricht nicht; da habe er gar keinen Einfluß gewonnen und zwar »einfach deshalb nicht, weil der Religionsunterricht der Schulen sich nicht bloß nach pädagogischen Rücksichten zu richten hatte und noch hat, sondern weil hier der Einfluß der Kirche mit hineinspielt, weil der Religionsunterricht gleichsam zweien Herren dienen

soll: einmal der Erziehung der Jugend im besonderen Sinne und dann den Forderungen der Kirche. Weil der Religionsunterricht sich nicht befreien konnte von den Ansprüchen der Kirche, darum ist er rückständig geblieben bis in unsere Tage hinein, weil er sich nicht selbständig mit Beziehungen auf das Wesen und Wachsen des kindlichen Geistes, der kindlichen Gefühle, der kindlichen Bestrebungen versehen konnte, deshalb ist er stehen geblieben in seiner Entwicklung.«

Der Religionsunterricht darf nicht vor allem danach streben, religiöses Wissen zu erzeugen, er muß es vielmehr als seine Hauptaufgabe betrachten, tiefes, religiöses Interesse zu erwecken, Ehrfurcht vor dem, was über uns und Ehrfurcht vor dem, was neben und was unter uns ist. Wenn er sich diese Aufgabe stellt und sie löst, dann kann er zur Anbahnung des Geisteslebens in der Jugend hervorragend mitwirken. Und in diese Bahn will der Bund für Reform des Religionsunterrichts diesen Unterricht zu lenken versuchen, indem er, wie es in dem ersten Punkte der Satzungen heißt, sich als Aufgabe setzt, »die mancherlei Bestrebungen nach grundsätzlicher Reform des Religionsunterrichts zu gemeinsamer Arbeit zusammenzuschließen, auf weitere Kreise auszudehnen und zu ihrer praktischen Verwirklichung beizutragen«. Aus diesen Satzungen seien hier außerdem noch die drei folgenden hervorgehoben:

2. »Ziel der Arbeit ist ein pädagogisch-psychologischer Religionsunterricht, der einerseits bestimmt wird von den in der Seele des Menschen und dem Wesen der Religion liegenden Bedingungen, andrerseits von den gesicherten Ergebnissen der Religionswissenschaft.
3. Zur Durchführung dieses Zieles ist es notwendig, daß alle von andern Gesichtspunkten aus gestellten Ansprüche an den Religionsunterricht zurücktreten. Der Bund fordert darum insbesondere, daß die Kirche ihren Anspruch auf Erteilung und Beaufsichtigung des Religionsunterrichts der Schule aufgibt.
4. Der Bund sucht alle am Religionsunterricht mittelbar oder unmittelbar beteiligten Kreise, Wissenschaft, Kirche, Schule, Haus bei grundsätzlicher Anerkennung der Selbständigkeit eines jeden zur Mitarbeit in gegenseitigem Verstehen und Vertrauen heranzuziehen.«

Dieser neugegründete Bund hat den einzig richtigen Weg zu einer Reform des Religionsunterrichts mit klarer Einsicht und festem Willen betreten. Es ist deshalb dringend zu wünschen, daß die weitesten Kreise seine Bestrebungen aufs lebhafteste unterstützen, damit der Religionsunterricht endlich einmal auch wirklich religiöses Leben wecke

und damit zum Aufbau des Geisteslebens wertvolle Bausteine liefere. Der dogmatische Religionsunterricht mit seinen teilweise den Kindern völlig unverständlichen Memorierstoffen hat sich in der Beziehung unfruchtbar erwiesen. Der Memorierstoff muß hier noch viel mehr beschränkt werden.

Das muß auch in anderen Unterrichtsfächern geschehen.

Das gedächtnismäßig angeeignete Einzelwissen hat für die wahre Bildung des Menschen durchaus nicht den Wert, den der Universalismus des alten Bildungsideals ihm zumaß.

Es kommt überall weniger auf das Wissen an als auf die Weckung geistigen Interesses. Dieses wird aber leicht erstickt, wenn man den jugendlichen Geist mit zu großen Massen von Wissen belastet. Nicht das tote Wissen, sondern das geistige Interesse schafft eigenes geistiges Leben. Und dies zu wecken und zu schaffen, sollte die vornehmste Aufgabe des Schulunterrichts sein.

2. In der Organisation des Unterrichts.

Ich habe in dem gleichnamigen Kapitel des ersten Abschnitts, in dem ich zu der bestehenden Organisation des Unterrichts der höheren Schulen kritisch Stellung genommen habe, zugleich die Reformen schon angedeutet, die auf diesen Gebieten unerläßlich sind, wenn die Schulen in Einklang gebracht werden sollen mit einem neuen Bildungsideal.

Zunächst ist die Unterrichtsorganisation so zu gestalten, daß durch den Unterricht die Aneignung eines wertvollen Inhalts an Gedanken und Ideen erfolgt, die auf die Entwicklung der gesamten jugendlichen Persönlichkeit befruchtend wirken. Die herrschende Unterrichtsorganisation trägt dieser Forderung nicht genügend Rechnung, sie ist zu einseitig auf formale Intellektbildung eingestellt. Daher stammt auch die starke Vorherrschaft der fremden Sprachen und der Mathematik. Der fremdsprachliche Unterricht bedarf unbedingt einer Einschränkung, damit wichtige Sachgebiete, so besonders unsere Muttersprache und nationale Kultur, aber auch Philosophie, staatsbürgerliche Belehrung und Biologie die Berücksichtigung im Unterricht finden können, die ihnen nach ihrer kulturhistorischen und pädagogischen Bedeutung zukommen. Darauf hat neuerdings besonders überzeugend der bekannte Begründer der Landeserziehungsheime, Dr. Lietz, in seiner pädagogisch wertvollen Schrift »Die deutsche Nationalschule« hingewiesen. Die großen Sachgebiete der Kulturgeschichte im weitesten Sinne und der Naturwissenschaft sind die eigentlichen und Hauptmittel, um zur Erkenntnis von Kultur und Natur zu gelangen; für diese Er-

kenntnis kommen Fremdsprachen und Mathematik eigentlich nur als Hilfsmittel in Betracht. Sie können deshalb auch für die Entwicklung des inneren Menschen, also für die Persönlichkeitsbildung, bei weitem nicht soviel leisten als die großen Sachgebiete. »Nur wer Kraft und Entschlossenheit besitzt, sich in die Gebiete der Kultur- und Naturwelt soweit zu vertiefen, daß er zum Wesen, zum Kern der Dinge und Menschen vordringt, kann zugleich zum Aufbau einer Lebens- und Weltanschauung gelangen, welche ihm Halt und Richtung verleiht. Mathematik und Sprachen können dabei nur mithelfen.« Vor allem aber kann die wertvollste Kultur immer nur auf dem Boden des eigenen Vaterlandes erstehen. In unseren höheren Schulen, besonders an den Gymnasien, treten aber gegenüber den Fremdsprachen die Muttersprache, Natur- und heimisches Kulturgebiet vollständig zurück. »Was im Vordergrund und Mittelpunkt des gesamten Bildungsstoffes stehen sollte, nimmt hier Aschenbrödelstellung ein oder ist überhaupt nicht vorhanden.« Das ist ein Fehler in der Unterrichtsorganisation, den wir vor allem durch Einschränkung des fremdsprachlichen Unterrichts beseitigen müssen. Wenn wir diesen Schritt tun, dann wird auch durch die stärkere Berücksichtigung wichtiger Sachgebiete unsere höhere Schulbildung reicher an ethischen, ästhetischen und Gemütsinhalten werden und zu einer wirklichen Persönlichkeitsbildung führen, statt fast ausschließlich intellektuelle Bildung zu gewähren.

Lietz will nun in Berücksichtigung dieser richtigen Erwägungen in seiner als deutsche Nationalschule gedachten höheren Schule nur noch einen obligatorischen englischen Unterricht erteilen lassen und den gesamten übrigen fremdsprachlichen Unterricht fakultativ machen. Daß der griechische Unterricht fakultativ wird, halte ich nicht nur für möglich, sondern für notwendig und trotz aller retardierenden Momente für unaufhaltsam. Auch würde ich für meine Person nichts dagegen haben, wenn an den Gymnasien im Französischen an die Stelle eines obligatorischen Torsos von IV—IIb, in dem von eigentlicher Lektüre noch kaum die Rede sein kann und deshalb das eigentliche Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts, die Einführung in die fremde Kultur durch passende Lektüre, nicht erreicht wird, ein fakultativer Unterricht etwa von Untertertia bis Oberprima träte. Das Französische hat für unsere Zeit bei weitem nicht mehr die Bedeutung, die es für frühere Zeiten hatte; es hat die Rolle an das Englische abtreten müssen, das jetzt in der ganzen Welt gesprochen wird und für das deshalb Lietz mit Recht einen obligatorischen Unterricht fordert.

Aber andrerseits muß doch unsere höhere Schulbildung auch einen historischen Charakter behalten in dem Sinne, daß das, was von früheren Kulturen und Sprachen noch wirklich unter uns lebendig ist, auch in ihr Berücksichtigung findet. Zu diesem noch unter uns Lebendigen gehört nun zweifellos das Lateinische. Darauf hat F. Paulsen zuletzt noch wieder in der aus seinem Nachlaß herausgegebenen »Pädagogik« mit folgenden überzeugenden Worten hingewiesen: »Man kann die Verbindung mit der Vergangenheit, der eigenen Geschichte nicht abbrechen. Latein war bis gestern, möchte man sagen, die Sprache des öffentlichen und geistigen Lebens. Überall stößt, wer in der Wissenschaft etwas tiefer gräbt, auf Latein, in der Theologie, im Recht, in der Geschichte, aber auch in der Philosophie, Medizin, Naturwissenschaft, Mathematik. Im 17. Jahrhundert, ja noch im 18. Jahrhundert trifft er auf philosophisch-wissenschaftliche Literatur in lateinischer Sprache: Descartes, Hobbes, Leibniz, Spinoza, Wolf, Kant, Newton, sie alle schreiben noch, wenn auch nicht durchweg, Latein. Dazu kommt noch ein Weiteres: eine große Menge Ausdrücke, besonders im wissenschaftlichen Sprachgebrauch, die wissenschaftliche Terminologie, ist aus der lateinischen Sprache entlehnt. In allen Wissenschaften ist das gleichmäßig der Fall, ja in der Botanik, Zoologie, Physik, Chemie, Medizin beinahe noch mehr als in den Geisteswissenschaften. Auch eine Menge Redensarten, Sprichwörter, Rechtsparömien, Inschriften stammen aus dem Lateinischen. Kurz, wir sind überall von Latein umgeben. Man kann daher sagen: einige Kenntnis der lateinischen Sprache ist zurzeit für jedermann, der in der akademischen Welt, in der Sphäre der wissenschaftlichen Arbeit lebt, für jeden, der auf die Universität kommt, ja für jeden, der im öffentlichen Leben eine Stellung einnimmt, unentbehrlich. Endlich noch eins: Die modernen Kultursprachen, die uns in erster Linie angehen, Französisch, Italienisch, zur Hälfte auch Englisch, wurzeln im Lateinischen. Ein volles geschichtliches Verständnis dieser Sprachen ist nicht ohne die Kenntnis ihrer lateinischen Grundform möglich. Wer sie lernt, ohne von dieser zu wissen, kennt nur, was über der Erde, nicht was in der Erde ist. Demnach ist Latein im Grunde ein notwendiger Gegenstand des Unterrichts auf allen höheren Schulen, die für das Unversitätsstudium vorbereiten.«

Dieser geschichtlichen Bedeutung des Lateinischen auch noch für unsere Zeit werden wir im Unterricht der höheren Schulen nur dann gerecht, wenn wir das Lateinische in ihnen als obligatorischen Unter-

richtsgegenstand beibehalten. Aber wir können und müssen uns auch wieder der geschichtlichen Entwicklung entsprechend auf die Fertigkeit im Lateinlesen beschränken; das Lateinschreiben als Selbstzweck hat in unserer Zeit keine Berechtigung mehr, weil das Lateinische nicht mehr wie in früheren Zeiten Verkehrs- oder auch nur noch Gelehrtensprache ist. Dieses Lateinschreiben hätte, wie Paulsen bemerkt, schon seit 1750 aus dem Schulgebrauch ausscheiden können.

Wird diese Konsequenz gezogen, dann braucht das Lateinische nicht mehr die hohe Stundenzahl, die ihm jetzt noch am Gymnasium zugewiesen ist. Wenn diese Stundenzahl entsprechend vermindert, außer dem Lateinischen nur noch das Englische obligatorische Sprache bleibt, dagegen Griechisch und Französisch fakultative Fächer werden, dann ist die notwendige Beschränkung des fremdsprachlichen Unterrichts in einer Weise durchgeführt, die die geschichtliche Kontinuität der Entwicklung wahrt und zugleich Zeit schafft für neue Forderungen unserer Zeit, dann kann vor allem der kulturhistorische und naturwissenschaftliche Sachunterricht zu seinem Rechte kommen und damit der Unterricht der höheren Schulen von seiner formalistischen Tendenz befreit und inhaltlich vertieft werden.

Aber dieser Unterricht muß nicht nur vertieft, er muß auch individueller gestaltet werden als er jetzt noch im allgemeinen ist.

Mit der starren Organisation der Oberstufe unserer höheren Knabenschulen, die von allen Schülern dasselbe verlangt, ohne die geistige Eigenart der einzelnen zu berücksichtigen, ist definitiv zu brechen. Hier ist überall die »Bewegungsfreiheit« durchzuführen, die es den Schülern ermöglicht, Fächer, die ihrer Begabung nicht liegen, teilweise oder ganz abzustoßen, wenn sie dafür in andern Fächern, die in der Richtung ihrer Begabung liegen, entsprechend mehr leisten. Ich habe die großen Vorzüge, die diese Einrichtung mit sich bringen würde, besonders in meiner Broschüre »Mehr Freude an der Schule« eingehend dargelegt und dort auch die Einwände zu entkräften versucht, die noch dagegen erhoben werden. Hier sei nur bemerkt, daß diese Bewegungsfreiheit auch durchaus dem Bildungsideal des Neuidealismus entspricht, weil sie ja gerade eine gleichmäßige Berücksichtigung der verschiedenen geistigen Anlagen, also eine Entfaltung aller geistigen Kräfte herbeiführen will. Hoffentlich wird schon in der nächsten Zukunft mit der Durchführung dieser Bewegungsfreiheit mutiger vorgegangen als es bis jetzt geschehen ist. Sie gibt Gelegenheit, selbständiges geistiges Leben zu wecken und zu fördern, sie kann wesentlich mit dazu beitragen, in den Schulen statt Schablonenmenschen selbständige Köpfe heran-

zubilden. Solche braucht auch der Staat, und deshalb handelt er im eigensten Interesse, wenn er für die Durchführung der Bewegungsfreiheit die erforderlichen Mittel so schnell wie möglich beschafft. Erfreuliche Anfänge sind ja schon an einzelnen Schulen gemacht; aber die bislang angestellten Versuche mit der Bewegungsfreiheit sind noch zu wenig durchgreifend. Man kann der Unterrichtsorganisation noch nicht dadurch die notwendige individuelle Gestaltung geben, daß man einzelne Schüler von einigen Stunden Mathematik, andere von einigen Stunden Latein befreit und ihnen dafür Gelegenheit zur Weiterbildung in selbstgewählten Fächern gibt. Es muß möglich gemacht werden, daß ein Schüler dieses oder jenes Fach, das ihm durchaus nicht liegt, ganz abstoßen und die dadurch gewonnene Zeit dem Fache seiner Wahl widmen kann. Die besonderen Kurse, die für den der individuellen geistigen Eigenart Rechnung tragenden Unterricht eingerichtet werden, müssen die Hauptrichtungen berücksichtigen, die bei Primanern in der Differenzierung der Anlagen und Neigungen hervortreten; diese Hauptrichtungen liegen aber entweder auf dem philologischen, oder auf dem mathemathisch-naturwissenschaftlichen oder auf dem philosophisch-literarischen Gebiete. Wir müssen deshalb getrennt vom lehrplanmäßigen Unterricht Sonderkurse mit einem philologischen, andere mit einem mathematisch-naturwissenschaftlichen und wieder andere mit einem philosophisch-literarischen Zentrum schaffen. Dann könnten wir wirklich und erfolgreich der individuellen geistigen Eigenart der Schüler der Oberstufe Rechnung tragen, und dadurch würden wir in ihnen Lust und Liebe zu geistiger Arbeit fördern.

Ich bin überzeugt, daß die Schüler einer Schule, die in der oben vorgeschlagenen Weise ihren Unterricht inhaltlich vertieft und der geistigen Individualität der Schüler anpaßt, später als Männer über diese Schule günstiger urteilen würden als es in dem Buche Grafs »Schülerjahre« führende Persönlichkeiten unserer Zeit über das bestehende Gymnasium tun.

3. In der Zucht.

Auch die Schulzucht ist zu reformieren. Die vielen Gebote und Verbote, die die jugendlichen Seelen unnatürlich einengen, müssen vermindert und der Unterrichtston muß ein freundlicher werden, damit Vertrauen und Freude statt Mißtrauen und Haß in die Schulen einziehen. Bei der Beurteilung der Schülervergehen müssen die richtigen psychologischen Maßstäbe angelegt werden. Kindervergehen sind anders zu beurteilen als Delikte von Erwachsenen. Wenn diese dringenden Forderungen

erfüllt werden und so das »Regime der Angstgefühle«, das noch immer unser Schulleben beherrscht, verschwindet, dann werden wir auch das erlangen, was zur Weckung geistigen Interesses und geistigen Lebens durchaus mit erforderlich ist, nämlich »mehr Freude an der Schule«. Zwar können wir den Schülern nicht eine schrankenlose Selbstentfaltung aller ihrer Eigenheiten und Launen konzedieren, müssen vielmehr Gehorsam verlangen. Aber es darf dies nicht ein knechtischer Gehorsam sein, der verschwindet, sobald die Ketten gelöst sind, sondern ein aus innerer Überzeugung entspringender beseelter Gehorsam, der nicht aus äußerem Zwang, sondern aus innerer Nötigung hervorgeht. Ein solcher Gehorsam gedeiht aber nur dort, wo neben dem unvermeidlichen Zwange auch weitgehende Freiheit herrscht. In der Freiheit kann sich auch allein das Selbstverantwortlichkeitsgefühl entwickeln, das für die Charakterbildung so außerordentlich wertvoll ist. Und deshalb ist es sehr zu begrüßen, daß die Versuche mit einem gewissen Maß von Selbstregierung der Schüler, die in Amerika, England und der Schweiz schon seit langem gemacht werden, neuerdings auch bei uns Nachahmung finden. Man kann dieses Selbstverantwortlichkeitsgefühl in den Schülern nur dadurch wecken, daß man ihnen Gelegenheit gibt, sich in der Selbstverantwortung praktisch zu üben, und das geschieht, wenn man sie tätig mitwirken läßt bei der Aufrechterhaltung der Ordnung und der Zucht in der Schule. Ich habe die Bewegung für eine Selbstregierung der Schüler eingehend geschildert in meiner soeben erschienenen Schrift »Der Kampf um die Lernschule« (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]) und darf hier auf sie verweisen. Ich will hier nur noch einmal die Mahnung Euckens erwähnen, daß wir aus Furcht vor einem Mißbrauch der Freiheit nicht auf die Freiheit selbst verzichten dürfen; ein solcher Verzicht wäre gleichbedeutend mit dem Verzicht auf Persönlichkeiten. Das gilt auch für die Schulzucht.

Jedenfalls kann darüber kein Zweifel herrschen, daß wenn in der oben skizzierten Weise Methodik und Organisation des Unterrichts sowie die Zucht in unsern höheren Schulen reformiert würden, die wirklichen und unleugbaren Schäden, die dieselben noch aufweisen, beseitigt werden, sie in Einklang mit einem neuen Bildungsideal kommen und dadurch in der Schätzung aller Gebildeten sehr steigen würden. Und das tut not — mehr aber auch nicht. Extreme Forderungen, von welcher Seite sie auch kommen, können keine Berücksichtigung verlangen. Sie würden uns aus den Bahnen einer ruhigen, geschichtlichen Weiterentwicklung des höheren Schulwesens drängen und dadurch unberechen-

baren Schaden stiften. Auch hier bedarf es gegenüber der Verworrenheit und Überspanntheit der vielen verschiedenen pädagogischen Forderungen durchaus einer Synthese.

Schlußwort.

Zum Schluß sei noch auf eine überraschende und erfreuliche Tatsache hingewiesen, die dem Leser nicht entgangen sein wird. Die Folgerungen, die sich aus dem Neuidealismus Euckens für die Pädagogik, speziell für die Pädagogik der höheren Schulen, ergeben, decken sich fast in allen Punkten mit Forderungen, die von Pädagogen unserer Zeit für die notwendige Weiterentwicklung des höheren Schulwesens seit Jahren immer von neuem und immer dringender gestellt werden. Das ist ein gutes Zeichen für die Euckensche Weltanschauung und zugleich für diese pädagogischen Forderungen. Denn es beweist in bezug auf diese Weltanschauung, daß sie, weil sie eine so konkrete Anwendung auf ein bestimmtes Gebiet zuläßt und dabei zu gleichen Resultaten kommt wie führende Geister auf diesem Einzelgebiete, im geistigen Gesamtleben wurzelt. Und das erweist Euckens Neuidealismus nach den verschiedensten Richtungen. Man denke nur an seine Bedeutung für die Weiterentwicklung der Religion, die ja auch von Theologen rühmend anerkannt wird. So zeigt sich diese Philosophie als eine Lebensmacht, und nur eine solche Philosophie, nicht ein wenn auch noch so geniales abstraktes System kann dem Fortschritt der Menschheit dienen. Es ist aber die erwähnte Tatsache auch ein gutes Zeichen für die pädagogischen Forderungen. Denn es ergibt sich aus ihr, daß diese Forderungen nicht vorübergehende Meinungen einzelner darstellen, die heute aufsteigen und morgen wieder verschwinden, sondern daß sie in einer immer weitere Kreise erfassenden allgemeinen geistigen Zeitströmung, in einer lebenskräftigen Philosophie begründet sind und dadurch ihre objektive Berechtigung nachweisen können.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.





